

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra anglického jazyka a literatury

# **DIZERTAČNÍ PRÁCE**

**Současné trendy ve vzdělávání a jejich aplikace v kvalifikačním  
studiu učitelů angličtiny**

**Current trends in education and their application in lifelong  
education of English teachers**

Autor: PhDr. Bohuslav Dvořák

Školitel: Doc. PhDr. Petr Chalupský, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

2019

Prohlašuji, že jsem dizertační práci nazvanou Současné trendy ve vzdělávání a jejich aplikace v kvalifikačním studiu učitelů angličtiny vypracoval pod vedením školitele samostatně za použití uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato dizertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

PhDr. Bohuslav Dvořák

V Praze 24. 5. 2019

Děkuji svému školiteli doc. PhDr. Petru Chalupskému, Ph.D. za podnětné vedení, trpělivost, laskavý přístup a osobní podporu v průběhu vzniku této práce. Děkuji dnes již absolventům a některým vyučujícím ve sledovaném programu celoživotního vzdělávání za účast ve výzkumu. Dále bych rád poděkoval své ženě za trpělivost, podporu a kritické připomínky. Stejnou měrou bych chtěl poděkovat několika kolegům jak z Pedagogické fakulty UK, tak i z Gymnázia U Libeňského zámku v Praze 8 za konzultace k dané problematice.

## ABSTRAKT

Tato práce se zabývá celoživotním vzděláváním, jmenovitě programem poskytovaným Katedrou anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. V teoretické jsou analyzována teoretická východiska dané problematiky a rovněž pohledy na trendy ve vybraných aspektech dané problematiky.

Ve výzkumné části jsou shromážděna data o adekvátních programech z některých evropských zemí, stejně tak jako o adekvátních kurikulích z jiných vysokých škol v České republice a zahraničí. Jsou prezentovány a srovnávány výsledky pilotáže a dotazníkového šetření mezi úspěšnými účastníky programu celoživotního vzdělávání, které jsou následovány polostrukturovanými rozhovory. Byly taktéž vedeny polostrukturované rozhovory s vyučujícími v tomto programu. Získaná data jsou zpracována metodou obsahové analýzy a komparace, dále interpretována ve vztahu ke sledovanému programu a cíli práce.

Cílem práce je zjistit, jak jsou strukturovány podobné programy v zahraničí, jaká byla očekávání našich účastníků, nakolik byla naplněna a zda považují program za kvalitní. Úkolem je také zjistit, jaký vliv má učitel na kvalitu programu. Na základě získaných dat pak je cílem navrhnout nové kurikulum programu celoživotního vzdělávání.

Bylo zjištěno, že absolventi považují program za kvalitní, že by jej dále doporučili a že je třeba poněkud upravit předmětovou skladbu a návazně na to i délku studia. Při komparaci zahraničních programů bylo zjištěno, že akademické instituce nabízejí převážně akademicky orientované programy. Na těchto hlavních principech bylo založeno nové kurikulum.

**KLÍČOVÁ SLOVA:** celoživotní vzdělávání, kurikulum, evaluace, kvalita vzdělávání, učitel cizího jazyka, rodilý/nerodilý mluvčí, profesní kompetence učitele, empirický výzkum

## ABSTRACT

This dissertation thesis deals with lifelong education, specifically a programme provided by the Department of English Language and Literature at Charles University, Prague. The thesis is divided into two parts: theoretical and research. In the theoretical part, the theoretical basis of lifelong education is analysed, as well as trends in selected aspects of it.

In the research part, data about appropriate programmes from other European countries as well as curricula from other universities and colleges in the Czech Republic and from abroad are analysed. The results of the pilot stage, the questionnaire distributed among the successful participants of the lifelong education programme, which are followed by semi-structured interviews, are presented and compared. In addition, semi-structured interviews were conducted with the teachers teaching in this programme. Content analysis is used to process, compare and interpret the collected data with regard to the programme in question and to the aims of the thesis.

The main aims of the dissertation thesis are to find out how similar programmes are structured in the Czech Republic and abroad, what expectations the participants had before starting the programme at Charles University and the extent to which they were met, and whether or not they regard the programme as a quality programme. Another aim is to discover the effect of the teacher on the quality of the programme. Based on the collected and processed data, a new curriculum for the lifelong education programme will be designed.

It was found out that the participants regard the programme as a quality programme, that they would recommend it to other applicants. It is also quite obvious that the programme requires certain changes in the subject offer as well as the length of the study. While comparing the programmes from abroad, it was found out that academically oriented institutions mainly offer academically oriented programmes. These were the main principles for the design of the new programme.

**KEYWORDS:** lifelong education, curriculum, evaluation, quality of education, foreign language teacher, native, non-native speaker, teacher's professional competencies, empirical research

## **OBSAH**

<b>Úvod.....</b>	<b>13</b>
<b>1. TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>16</b>
<b>1.1. Aktéři dalšího vzdělávání.....</b>	<b>16</b>
1.1.1 Profesní vzdělávání: andragogika, androdidaktika a další pojmy.....	16
1.1.2 Obecná charakteristika účastníka programu celoživotního vzdělávání.....	18
1.1.3 Pedagogické zásady vzdělávání dospělých.....	22
1.1.4 Učitel cizího jazyka.....	23
1.1.4.1 Rodilý verus nerodilý mluvčí.....	24
1.1.4.2 Učitelé cizího jazyka verus učitelé ostatních předmětů.....	24
1.1.4.3 Výhody a nevýhody učitelů rodilých i nerodilých mluvčí.....	25
1.1.5 Učitel v roli studenta.....	27
1.1.6 UNESCO a současné trendy ve vzdělávání.....	28
1.1.7 Profesní kompetence důležité pro úspěšný výkon učitelské profese.....	33
1.1.8 Pravidla programu celoživotního vzdělávání – kultura programu.....	35
1.1.9 Shrnutí.....	37
<b>1.2 Kurikulum a didaktický proces.....</b>	<b>37</b>

1.2.1 Základní pojmy.....	38
1.2.2 Cíle ve vzdělávání.....	40
1.2.3 Obsah profesního vzdělávání.....	43
1.2.4 Pojem kurikulum.....	44
1.2.4.1 Teorie kurikula.....	47
1.2.4.2 Tvorba kurikula.....	49
1.2.5 Současné evropské trendy v projektování kurikula a jejich cíle.....	52
1.2.6 Fáze řízení výuky.....	55
1.2.7 Shrnutí.....	58
 <b>1.3 Pedagogická evaluace, hodnocení kvality výuky, kvalita a efektivita.....</b>	<b>58</b>
1.3.1 Základní pojmy.....	59
1.3.2 Role pedagogické evaluace a její typy.....	61
1.3.3 Oblasti měření kvality v rámci pedagogické evaluace.....	63
1.3.4 Indikátory a cíle pedagogické evaluace.....	66
1.3.5 Evaluační nástroje a metody.....	66
 <b>1.4 Závěr.....</b>	<b>68</b>
 <b>2. VÝZKUMNÁ ČÁST.....</b>	<b>69</b>
<b>2.1 Charakteristika empirického výzkumu.....</b>	<b>69</b>
2.1.1 Obsah výzkumné části.....	69
2.1.2 Stav řešené problematiky a její význam – teoretická východiska výzkumu.....	69



2.1.3 Cíle výzkumu.....	71
2.1.4 Formulace výzkumných otázek.....	71
2.1.5 Fáze výzkumu, výzkumný vzorek, metody sběru a analýzy dat.....	72
2.1.5.1 Fáze výzkumu.....	72
2.1.5.2 Výzkumný soubor.....	73
2.1.5.3 Metody sběru a analýzy dat.....	74
<b>2.2 Program celoživotního vzdělávání Anglický jazyk pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ.....</b>	<b>76</b>
<b>2.3 Inspirace z jiných fakult a z jiných evropských zemí.....</b>	<b>77</b>
2.3.1 Důležitost a některé rysy evropského kontextu.....	77
2.3.2 Cíle kapitoly.....	78
2.3.3 Postupy a metody řešení, použité informační zdroje.....	79
2.3.4 Získané poznatky, výsledky a jejich diskuze .....	80
2.3.4.1 Vymezení věkové kategorie a její pozice ve vzdělávacím systému.....	80
2.3.4.1.1 Česká republika.....	80
2.3.4.1.2 Anglie.....	80
2.3.4.1.3 Finsko.....	81
2.3.4.1.4 Polsko.....	81
2.3.4.1.5 Rakousko.....	81
2.3.4.2 Legislativní rámec učitelské profese; přípravné vzdělávání učitelů.....	82
2.3.4.2.1 Česká republika.....	82
2.3.4.2.2 Anglie.....	82

2.3.4.2.3 Finsko.....	84
2.3.4.2.4 Polsko.....	85
2.3.4.2.5 Rakousko.....	87
2.3.4.2.6 Shrnutí.....	87
2.3.4.3 Studium k rozšíření odborné kvalifikace.....	88
2.3.4.3.1 Česká republika.....	88
2.3.4.3.2 Anglie.....	89
2.3.4.3.3 Finsko.....	90
2.3.4.3.4 Polsko.....	91
2.3.4.3.5 Rakousko.....	92
2.3.4.3.6 Shrnutí.....	93
2.3.5.4 Kurikula studia v oboru Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ a SŠ a jemu odpovídající ekvivalenty.....	94
2.3.5.4.1 Česká republika.....	95
2.3.5.4.1.1 Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.....	95
2.3.5.4.1.2 Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.....	95
2.3.5.4.1.3 Pedagogická fakulta Západočeské univerzity Plzeň.....	96
2.3.5.4.1.4 Další obdobné programy celoživotního vzdělávání v České republice.....	97
2.3.5.4.2 Slovenská republika.....	98
2.3.5.4.2.1 Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitře.....	98
2.3.5.4.2.2 Fakulta humanitních věd Žilinské univerzity v Žilině.....	99
2.3.5.4.2.3 Filozofická fakulta Univerzity Cyrila a Metoděje v Trnavě.....	100
2.3.5.4.3 Polsko.....	101

2.3.5.4.3.1 Učitelská kolej v Rzeszově (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych).....	101
2.3.5.4.3.2 Institut anglické filologie Univerzity v Rzeszově.....	102
2.3.5.4.4 Finsko.....	103
2.3.5.4.4.1 Fakulta humanitních studií Univerzity v Oulu.....	104
2.3.5.4.5 Rakousko.....	104
2.3.5.4.5.1 Fakulta Humanitních studií Karlo - Ferdinandovy univerzity v Grazu.....	105
2.3.5.4.6 Shrnutí.....	106
2.3.6 Závěr.....	108
 <b>2.4 Výzkum mezi účastníky programu celoživotního vzdělávání.....</b>	<b>109</b>
2.4.1 Cíle kapitoly.....	109
2.4.2 Pilotážní průzkum.....	109
2.4.2.1 Samostatný souvislý projev respondentů (fáze 1.A).....	109
2.4.2.2 Diskuze a shrnutí výsledků pilotáže.....	116
2.4.2.3 Závěr.....	120
2.4.3 Dotazníkové šetření (fáze 2).....	121
2.4.3.1 Předvýzkum.....	121
2.4.3.2 Charakteristika výzkumného nástroje.....	122
2.4.3.2 Vlastní dotazníkové šetření.....	123
2.4.3.3 Polostrukturované rozhovory s účastníky programu CŽV.....	137
2.4.3.4 Polostrukturované triangulační rozhovory s vyučujícími v programu CŽV.....	143
2.4.3.5 Diskuze a shrnutí výsledků výzkumu.....	146
2.4.3.6 Výzkumné otázky ve světle interpretace výzkumu.....	149

<b>2.5 Závěry výzkumu.....</b>	<b>151</b>
<b>2.6 Navržené kurikulum.....</b>	<b>152</b>
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>154</b>
<b>Seznam používaných zkratk.....</b>	<b>158</b>
<b>Seznam použitých zdrojů.....</b>	<b>159</b>
<b>A – Literatura.....</b>	<b>159</b>
<b>B – Onlinové zdroje.....</b>	<b>162</b>
<b>Obrázky.....</b>	<b>166</b>
<b>Tabulky.....</b>	<b>166</b>
<b>Seznam příloh a přílohy.....</b>	<b>167</b>

## ÚVOD

Autor této dizertační práce se po velkou část své profesní dráhy věnuje vzdělávání dospělých v různých jeho formách, především ve formě formální. Proto bylo logické, že při výběru tématu práce byla pozornost obrácena právě tímto směrem. Na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze již řadu let působí jako garant programu celoživotního vzdělávání Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ a SŠ realizovaného na Katedře anglického jazyka a literatury, a proto v procesu volby tématu byly sledovány především tři cíle: 1. navázat na dosavadní zkušenosti z oblasti vzdělávání dospělých, 2. najít pro práci garanta programu celoživotního vzdělávání hlubší vědecké a teoretické ukotvení a 3. zajistit, aby z výsledků výzkumu a práce získala benefity již zmíněná katedra. Výsledkem těchto úvah byla volba tématu Současné trendy ve vzdělávání a jejich aplikace v kvalifikačním studiu učitelů angličtiny.

Práce se dělí na dvě základní části: teoretickou a výzkumnou. Pojem „současné trendy ve vzdělávání“ zahrnuje poměrně širokou škálu jevů a aspektů, a proto bylo třeba k jejich prezentaci a aplikaci přistoupit selektivně. V důsledku toho se práce o některých z nich nezmiňuje. Například se jedná o pojem pedagogický konstruktivismus, bez kterého, dle názoru autora, si nelze vzdělávání dospělých představit. Bez pedagogického konstruktivismu by vzdělávání dospělých nemohlo dobře fungovat. Je to dáno tím, že účastníci tohoto typu vzdělávání, vzhledem k jeho povaze a určité „volnosti“ a zároveň jejich pracovnímu a jinému vytížení, si musí sami konstruovat svůj postup takovýmto programem. V teoretické části práce jsou prezentována ta teoretická východiska, ty trendy a jejich aspekty, které jsou bezprostředně potřebné pro část výzkumnou. Některé z nich jsou ve výzkumné části aplikovány explicitně, jiné z ní pak vyplývají implicitně. V rámci prezentace vybraných trendů je vždy provedena diskuze a vymezení klíčových pojmů a, pokud je třeba, je stanoveno, v jakém významu budeme příslušný pojem v naší práci užívat.

Teoretická část práce a návazně na ni i výzkumná část práce zasahují do poměrně široké škály vědních oborů a disciplín. Nejdůležitějšími z nich jsou pedagogika, vývojová psychologie, didaktika oborová i obecná, andragogika a profesní etika.

Uvedme přehled oblastí, v nichž současné trendy v teoretické části sledujeme. V první řadě se zabýváme obecnou charakteristikou účastníka programu celoživotního vzdělávání, jeho zvláštnostmi a odlišnostmi ve vztahu ke studentům prezenčního studia. Poté přistoupíme k trendům v oblasti pedagogických zásad vzdělávání dospělých. Kromě trendů v pohledech na učícího se dospělého se také zabýváme obecnou charakteristikou učitele cizího jazyka a jeho odlišností od učitelů jiných předmětů. Dalším aspektem učitele cizího jazyka je rozdělení na učitele rodilé mluvčí a učitele nerodilé mluvčí, přičemž jsou prezentovány výhody a nevýhody obou kategorií. Vzhledem ke skutečnosti, že v programu, který budeme sledovat, participují z velké většiny učitelé, je nezbytné zaměřit se na učitele, který se ocitá v roli studenta. V další části práce prezentujeme současné trendy ve vzdělávání doporučené Delorsovou komisí, která pracovala v rámci UNESCO. Teoretická část práce také přináší pohled na klíčové kompetence, které jsou potřebné pro výkon a úspěšné zvládnutí učitelské profese. Dalším aspektem trendů ve vzdělávání, kterým se věnujeme, je kultura, kterou je v současné době doporučováno dodržovat ve vzdělávání dospělých. V souladu s cíli práce je jedna kapitola věnována problematice kurikula, jeho teorie a tvorby. Prostor je také věnován některým aspektům didaktického procesu a v souvislosti s tím i cílům a obsahu vzdělávání dospělých. Nakonec je pozornost zaměřena na otázky pedagogické evaluace a hodnocení kvality výuky.

Na teoretickou část práce pak navazuje část výzkumná. V ní se zabýváme programem celoživotního vzdělávání, který nabízí Katedra anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a který bude v práci představen. Na základě stanovených indikátorů se nejprve zaměříme na problematiku realizace obdobných forem studia ve vybraných evropských zemích. Následně budeme prezentovat kurikula obdobných programů na jiných fakultách v České republice a ve vybraných zemích Evropy tak, jak byly fakultami zveřejněny v době, kdy katedra realizovala program v námi předkládané podobě. Poté představíme výsledky empirického výzkumu mezi třemi ročníky účastníků – absolventů sledovaného programu. Na základě teoretických poznatků a výsledků empirického výzkumu připravíme nové kurikulum pro tento program kvalifikačního studia na dotyčné katedře.

Naším cílem tedy je tedy, jak (a zda vůbec) jsou realizovány adekvátní programy celoživotního vzdělávání na jiných fakultách v České republice a ve vybraných evropských zemích a podle jakých kurikulí se v nich vyučuje. Kromě toho zjistíme, zda účastníci i vyučující ve sledovaném programu jej považují za kvalitní či ne a jaké pro to mají důvody. Dále budeme sledovat, jakou roli hraje osobnost vyučujícího v daném programu a jak jeho role přispívá ke kvalitě takového programu. Na základě zjištění ze studia literatury a na základě výsledků empirického výzkumu navrhne modelové kurikulum pro tento program celoživotního vzdělávání.

# 1. TEORETICKÁ ČÁST

## 1.1 Aktéři dalšího vzdělávání

Máme-li se teoreticky zabývat problematikou programu celoživotního vzdělávání Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ a SŠ, je třeba se nejprve zaměřit na problematiku profesního vzdělávání, tedy v širším pedagogickém kontextu vymezit a charakterizovat pojmy andragogika a androdidaktika, neboť spolu s dalšími pojmy je právě na nich vzdělávání dospělých teoreticky založeno.

### 1.1.1 Profesní vzdělávání: andragogika, androdidaktika a další pojmy

Andragogika je „vědní disciplína, která poskytuje poznání o výchově, vzdělávání a kultivaci dospělých a zabývá se učícím se jako rozvíjejícím se subjektem v kulturním, sociálním a profesním kontextu“ (Vašutová, 2008, s. 90). Andragogický slovník ji pak definuje jako vědeckou disciplínu zabývající se veškerými procesy a souvislostmi učení a vzdělávání dospělých. Objektem současné andragogiky je dospělý jedinec, který je biologicky, psychicky, sociálně a ekonomicky zralý. Předmětem andragogiky je celková edukační realita dospělých, tedy především proces organizovaného (intencionálního) učení a sociálně-ekonomické souvislosti tohoto učení (2014, s. 39). Výraz andragogika pochází z řeckého slova *anér* – muž, přeneseně pak dospělý jedinec, 2. pád - *andros* a *agogé*, *agein* – vedení, vésti. Andragogika tedy potom znamená „v přesném slova smyslu doprovázení mužů“ (Veteška, 2016, s. 16). Výše zmíněného programu celoživotního vzdělávání se účastní lidé, kteří již ukončili své formální vzdělávání, tj. již absolvovali magisterské studium - většinou i pedagogického směru - nebo si současně či následně doplňují ještě studium v oblasti pedagogických věd. Tito účastníci působí v praxi a většinou již i vyučují ve škole. Účast v programu jim umožňuje rozšiřovat si kvalifikaci v rámci své profese nebo získávají profesi



zcela novou. Díky těmto charakteristikám můžeme říci, že se jedná o profesní vzdělávání. Oblast andragogiky, která se tímto typem vzdělávání zabývá, se nazývá profesní andragogika. Ta se zaměřuje na další a rekvalifikační vzdělávání.

Profesní vzdělávání je podle Andragogického slovníku součástí dalšího vzdělávání.

Zahrnuje všechny formy profesního vzdělávání a odborné přípravy v rámci počátečního, formálního vzdělávání a všechny formy vzdělávání dospělých spojené s výkonem povolání či zaměstnání. Cílem je rozvíjet postoje, znalosti a schopnosti požadované pro výkon určitého povolání. Na profesním vzdělávání se podílejí střední odborná učiliště, střední školy, vyšší odborné školy, vysoké školy a celá řada jiných institucí. Absolvent získá podle zákona tzv. úplnou profesní kvalifikaci. Profesní vzdělávání realizují vzdělávací instituce, profesní sdružení, ale i samy podniky (2014, s. 224).

Pro potřeby této práce se budeme zabývat profesním vzděláváním, které poskytují vysoké školy, jmenovitě Katedra anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

V souvislosti s oblastí našeho zájmu je třeba ještě vymezit pojem androdidaktika, kterou J. Zlámal charakterizuje jako „didaktiku vzdělávání dospělých, která je orientována na schopnost učení dospělých, její teorie směřuje k činnosti učitele (edukátora, lektora) jeho přípravy, edukačního působení, jeho hodnocení a sebehodnocení“ (2009, s. 11). Podle Andragogického slovníku je to andragogická disciplína zkoumající teorii a praxi výuky/vzdělávání dospělých. Zaměřuje se na specifika didaktického procesu vzdělávání dospělých, tj. (sociálně) edukační působení vzdělavatele (andragoga, tutora, lektora) na dospělého účastníka vzdělávání. Zabývá se všemi problémy výuky a učení se dospělých... (2014, s. 41) Sám pojem didaktika má základ ve slově řeckého původu – *didaskein* – učit se, vysvětlovat, vyučovat, poučovat, vykládat, předávat, dokazovat (Zlámal, 2009, s. 9).

J. Mužík (2004) charakterizuje tři základní dimenze vzdělávání dospělých: kognitivní, pragmatickou a kreativní. Kognitivní dimenzi považuje za proces, jehož cílem je osvojování vědomostí, dovedností a návyků a v zásadě zahrnuje procesy učení a vyučování, všechny metody výuky (tradiční, moderní, e-learning).

Pragmatická dimenze se pak soustředí na kvalitativní aspekt a zaměřuje se na osvojení nových kvalit jednání a chování jedince. Jinými slovy: v průběhu profesního vzdělávání si jeho účastníci osvojují určité vzory a modely chování, které daná profese (v našem případě učitele angličtiny na 2. stupni ZŠ a SŠ) vyžaduje. To dále znamená, že k dané pracovní pozici náleží

pracovní a profesní role. Ta spočívá v tom, že je třeba podat odpovídající pracovní výkon a chovat se a jednat standardním způsobem.

Kreativní dimenze se pak uplatní v okamžiku, kdy se objekt edukačního působení stává aktivním subjektem. V našem konkrétním případě se účastník programu celoživotního vzdělávání stává učitelem anglického jazyka. V této dimenzi se uplatňuje jakýsi tvůrčím způsobem zpracovaný transfer mezi vědomostmi a dovednostmi získanými v programu celoživotního vzdělávání dospělých a každodenní učitelskou praxí. J. Mužík zároveň říká, že všechny tři dimenze tvoří v procesu vzdělávání dospělých vzájemně propojenou jednotu a jedna ovlivňuje druhou (2004, s. 37 - 41).

Při vymezování pojmů je třeba se také krátce zastavit u výrazů, kterými bývají označováni aktéři (subjekty) dalšího vzdělávání: vzdělávané osoby a vzdělávající profesionálové. Jak v odborné literatuře, tak i v praxi se používá pro obě skupiny poměrně široká škála označení, která nejsou blíže vyhraněna a jejich rysy se často navzájem prolínají. Velmi často si i každá organizace zabývající se vzděláváním dospělých vytváří i svá vlastní označení nebo se drží starých vžitých označení.

Pro označení vzdělávaných osob J. Vašutová uvádí následující pojmy: účastník, posluchač, frekventant, klient, žák/student. Pro označení vzdělávajících profesionálů pak uvádí následující pojmy: lektor, vzdělavatel/učitel dospělých, přednášející, vyučující, garant kurzu, garant aktivity, tutor, supervizor, kouč/ trenér/ instruktor (2008, s. 91).

V naší práci budeme v souladu s fakultním trendem používat pojem „účastník programu celoživotního vzdělávání“ pro vzdělávající se osoby a pojem „vyučující“ pro jejich vzdělavatele.

### 1.1.2 Obecná charakteristika účastníka programu celoživotního vzdělávání

Účastníky námi sledovaného programu CŽV mohou být výhradně dospělí jedinci. Podívejme se tedy na tuto věkovou skupinu očima psychologie. Vývojová psychologie stanoví spodní hranici dospělosti na 18 let, přičemž v rámci dospělosti vyčleňuje čtyři fáze: 1. mladá dospělost 20 – 35 let věku, 2. střední dospělost 35 – 45 let věku, 3. starší dospělost 45 – 60 let věku, 4. stáří nad 60 let (Vašutová, 2008, s. 94).

Pro jednotlivé fáze jsou specifické určité rysy týkající se učení. Našeho programu celoživotního vzdělávání se účastní reprezentanti prvních tří kategorií, což činí studijní skupiny značně heterogenními a výuka v takovém programu klade poměrně vysoké nároky jak na vyučující tak i na účastníky. Uvedme proto alespoň některé rysy skupin 1 – 3.

Období mladé dospělosti je ideálním obdobím pro učení. Tito účastníci kurzu nedávno ukončili formální vysokoškolské vzdělávání, kde trendy a metody ve výuce byly velmi podobné (nebo i totožné) s trendy a metodami v programu celoživotního vzdělávání. Metodicky tedy zpravidla nezažívají nic nového a aplikují předchozí studijní zkušenosti na nový program. Zároveň většinou použijí i získané znalosti z předchozího studia, které jsou v souladu s nejnovějšími poznatky, a také je aplikují na program ČŽV. Vrcholu dosahuje analyticko – syntetické myšlení a logika. Účastníci velmi racionálně přistupují k řešení problémů. Všechny výše uvedené skutečnosti vedou k dobrému, snadnému a rychlému zapamatování materiálu různého typu. Na druhou stranu reprezentanti této věkové kategorie nemají rádi pamětní učení. Zároveň ještě nemají příliš mnoho profesních zkušeností, což může být výhodou i nevýhodou, jak uvidíme později.

Pro období střední a starší dospělosti je typické to, že přetrvává schopnost učení, ale se stoupajícím věkem se jeho výsledky snižují, učení je méně efektivní, je na ně potřeba více času. Snižuje se i schopnost koncentrace. S přibývajícím věkem nastává útlum paměti; ta dokonce může i selhávat, obzvláště v zátěžových situacích. Tyto skutečnosti jsou dány mnohými důvody. Mimo jiné například i tím, že tyto věkové skupiny již mají větší či menší časový odstup od ukončení magisterského studia a mezitím se mohly změnit trendy ve výuce a její metody. Takový účastník programu ČŽV se musí nově seznámit s těmito trendy a metodami. Co se týká faktografických poznatků, mnohé již mohl zapomenout (ty musí pravděpodobně oživit), navíc mezitím vědecké poznání dospělo k novým poznatkům, s nimiž účastník nemusí být obeznámen. Výuka v programu může být právě na těchto nových poznatcích založena a účastník je musí doplnit a zpravidla je konfrontuje s poznatky starými. To může působit současně jako motivující i demotivující faktor. Navíc zde negativně působí „opotřebování“ účastníka způsobené jeho vytížením v soukromém i profesním životě stejně tak jako skutečnost, že další vzdělávání již nemusí být jeho dobrovolnou prioritou.

Problém, jak se liší výuka dětí (sem částečně zahrnujeme i představitele rané fáze 1. věkové kategorie) a dospělých řeší různí autoři. U nás je to například J. Vašutová (2008), J. Zlámal (2009). V zahraničí je to například J. A. Cantor (1992) nebo P. Cranton (1992). Mnohými

aspekty výuky dospělých se v zahraničí zabývá také K. Patricia Cross (1981). Mezi ty otázky, které P. Cross prezentuje, patří například, proč se učí, jak se učí, co se učí, proč se zapojují do procesu učení apod.

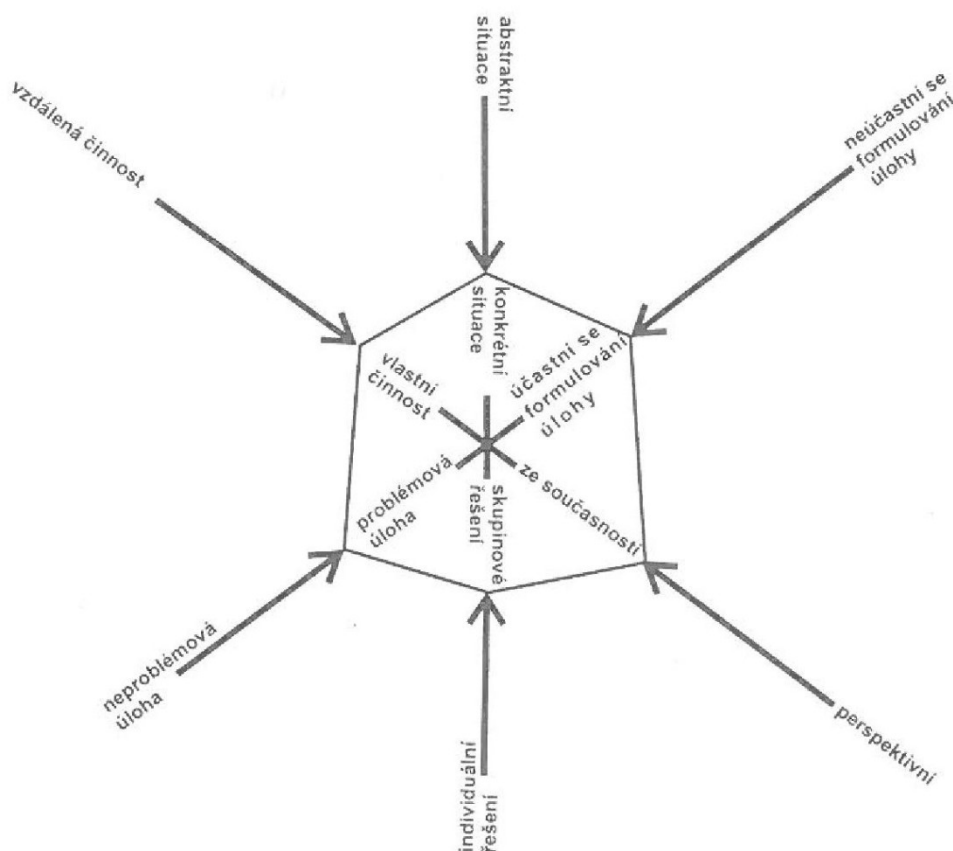
J. Vašutová (2008) také obecně charakterizuje nejdůležitější faktory, které ovlivňují způsob, jak se učí dospělí, následujícím způsobem. Dospělí mají jasné životní a profesní cíle a osobní ambice, mají ustálený systém hodnot a preferencí, jsou samostatní a řídí sami sebe. Kromě toho již dosáhli určitého stupně vzdělání (v našem případě vysokoškolského), mají své zaměstnání, kde dosáhli určité pozice. Vědí, proč se programu ČŽV účastní, a proto jsou orientovaní na cíl a jsou zaměřeni na problém – potřebují vědět, proč se něco učí. Díky svému věku a z něho vyplývajícím zkušenostem ze soukromého i profesního života mají praktickou zkušenost, kterou mnohdy považují za významnější než teoretické poznatky, proto jsou orientovaní více prakticky než teoreticky a raději řeší problémy, než memorují teoretické poznatky a častěji využívají své dosavadní životní zkušenosti. Vzhledem k tomu má účastník od programu určitá očekávání. Do jaké míry je program splňuje, nebo nesplňuje, ovlivňuje jeho postoj ke studiu a studijní výsledky. Studium nepochybně klade nároky na fyzickou i psychickou kondici účastníka programu ČŽV, možná větší než na studenta denního studia.

Způsob výuky účastníků programu celoživotního vzdělávání je ovlivněn i jejich motivací. Některé příklady typicky odlišných druhů motivace, které mají dospělí stanoveny odlišně od dětí, dle J. Zlámala jsou: vytvářet nebo udržovat sociální vztahy; dostát vnějším očekáváním: nadřízený vám řekne, že musíte vylepšit schopnosti „X“, abyste si udrželi své místo; naučit se lépe posloužit ostatním: manažeři se často naučí základní první pomoc, aby zachránili své zaměstnance; profesní růst; prostředek úniku nebo stimulace, tzv. čistý zájem (2009, s. 13).

J. Vašutová také řeší, co nejvíce ovlivňuje efektivitu v učení dospělých. Uvádí, že jedním z prvořadých faktorů, ovlivňujících efektivitu učení dospělých, je skutečnost, že potřebují znát důvod, proč se musí vzdělávat, a tedy se učit. Poznává, že tento faktor je obzvláště významný pro účastníky z kategorie střední a starší dospělosti. Za další významný faktor považuje motivaci pro další vzdělávání, která je převážně utilitární. Účast v programu ČŽV musí jeho účastníkovi přinést konkrétní užitek, např. získání kvalifikace, rekvalifikace, poznatků potřebných pro výkon profese atd. Dospělí jsou velmi silně vnitřně motivovaní a jsou zaměřeni na dlouhodobé cíle. Tím se liší od kategorie dětí. Zpravidla mají vysoká očekávání. Jejich nenaplnění pak působí demotivačně: kritizují, ohrazují se, rezignují. Jako další demotivační faktor působí skutečnost, že je vzdělání dospělému nařízeno. Demotivaci

může snižovat nějaký kompenzační stimul: například platový nebo kariérní postup. Propojení učební látky se zkušeností a její aplikovatelnost v praxi je dalším faktorem, který významně ovlivňuje efektivitu učení dospělých. Skutečnost, že vyučující povzbuzuje účastníky, vytváří prostor pro dosahování úspěchu, analyzuje příčiny neúspěchu a pomáhá jim v nápravě, je dalším faktorem vedoucím k efektivnímu učení (2008, s. 95-96).

Na základě výzkumu vzdělávání vedoucích pracovníků v průmyslu a na vysokých školách dospěl již na přelomu 70. a 80. let 20. století M. Borák k modelu motivace k učení u dospělých (Borák, in Vašutová, 2002, s. 177). Model má podobu šesticípé hvězdice, jejíž vrcholy tvoří krajní póly dvojic určitého výukového aspektu: tematicky vzdálená činnost studentů vs. vlastní současná činnost studentů; abstraktní situace vs. konkrétní situace; neúčastní se formulování úlohy vs. účastní se formulování úlohy; perspektivní vs. ze současnosti; individuální řešení vs. skupinové řešení; neproblémová úloha vs. problémová úloha.



**Obr. 1. Model motivace k učení dospělých dle Boráka (Vašutová, 2002, s. 177)**

Jak tvrdí J. Vašutová:

Empiricky se prokázalo, že čím je menší vnitřní obrazec, tím je učení dospělých efektivnější. Znamená to tedy, že učení dospělých podporuje konkrétní učební situace vztahující se především k vlastní praxi dospělého, aktivní poznávání, řešení problémů, skupinová práce, učivo vztahující se k současným kontextům profese dospělého, a také aktivní podíl na tvorbě učebních úloh, potažmo ovlivnění vzdělávacího obsahu. Abstraktně pojatá učební látka, pasivní přejímání poznatků bez vazby na praxi a zkušenosti, individuální učení v rámci frontální organizace vzdělávání/výuky, nezohlednění vzdělávacích potřeb, tradiční úlohy, to jsou naopak prvky, které motivaci dospělých k učení snižují (2008, s. 96).

Na konci této kapitoly je nutné poznamenat, že obecné charakteristiky účastníka jsou důležité pro vyučujícího v tomto programu, který se musí umět s nimi vyrovnat a pracovat. Náročným může být například zvládnutí věkové heterogenity účastníků. Hodiny vyučované programu CŽV zpravidla tvoří pouze minoritní podíl jeho úvazku. Majoritní podíl je většinou tvořen výukou v denním studiu bakalářského či/a magisterského studijního programu, jehož účastníky jsou představitelé 1. fáze věkové kategorie, kteří tvoří skupinu homogenní. Není možné, aby vyučující aplikoval k oběma rozdílným skupinám stejný způsob výuky a stejný přístup.

Pro vyučující v programu CŽV je také důležité uvědomit si, že účastníci mají mnoho dalších povinností a trpí nedostatkem času, mohou trpět problémy s organizací času, mají nedostatek nebo naopak přebytek sebedůvěry a mohou mít i finanční problémy.

Vzhledem ke všem výše uvedeným skutečnostem je pro vyučujícího v jakémkoliv programu CŽV nutné, aby si uvědomoval, že u účastníků programu je potřeba přihlížet k jejich individuálním zvláštnostem a potřebám, opět možná více než u denního studia

### 1.1.3 Pedagogické zásady vzdělávání dospělých

Vezmeme – li v úvahu a shrneme – li skutečnosti uvedené v kapitole 1.1.2, jejichž výčet samozřejmě není vyčerpávající (nevěnujeme pozornost například otázce učebních stylů, smyslových preferencí dospělých atd.), dospějeme k pedagogickým zásadám vzdělávání dospělých. Jejich znalost a aplikace v praxi jsou klíčem k úspěchu vyučujícího. J. Vašutová doporučuje dbát následujících pedagogických zásad: 1. znát vzdělávací potřeby účastníků, zjistit je pomocí vhodného nástroje před nebo na začátku vzdělávací akce; korigovat pak

vlastní plán vzhledem ke zjištění, 2. stanovit jasné cíle vzdělávání a sdělit je účastníkům, 3. dát účastníkům jasnou strukturu vzdělávacího obsahu a dodržovat ji, 4. dávat menší dávky studijní látky, 5. dávat dostatek času pro učení, 6. strukturovat výklad, 7. průběžně shrnovat hlavní myšlenky a poznatky, 8. prezentovat látku v reflexi praktické zkušenosti účastníků, 9. uplatňovat v co největší míře kooperativní a aktivizující metody výuky dospělých, 10. vytvořit dostatek prostoru pro diskuzi a praktické činnosti, 11. dát prostor pro volbu, 12. minimalizovat příkazy, 13. dát jasné studijní požadavky včetně konkrétní dostupné studijní literatury (nejlépe vytištěné), objasnit formu zkoušky, vše okomentovat, dát prostor pro dotazy, 14. v dostatečné míře využít ve výuce vizualizace a praktických příkladů, 15. vést dialog s účastníky, poskytovat zpětnou vazbu, 16. poskytnout teze přednášek a tištěné studijní/pracovní materiály, 17. disponovat vhodnou mírou tolerance, pomoci při neúspěchu, nevytvářet stresové situace, 18. ve výuce zařadit hodně přestávek, 19. vytvořit příjemné prostředí a pohodlí pro výuku, 20. respektovat psychologické zvláštnosti dospělých a reflektovat životní cyklus dospělých (Vašutová, 2008, s. 99).

Již zde v teoretické části musíme poukázat na skutečnost, že mnohé pedagogické zásady, které uvádí J. Vašutová (2008), prokazuje náš empirický výzkum, kde respondenti tyto zásady uvádějí jako kvality vyučujících v programu CŽV, které dle nich přispívají ke skutečnosti, že tento program je považován za kvalitní.

#### 1.1.4 Učitel cizího jazyka

Program CŽV je určen pro ty, kteří se chtějí stát učiteli angličtiny na 2. stupni ZŠ a na školách středních, mají ukončeno vysokoškolské vzdělání magisterského stupně, nejlépe i pedagogického směru a úspěšně složili přijímací zkoušku. Z dané charakteristiky podmínek pro uchazeče o tento program vyplývá, že ke studiu se mohou přihlásit jak nerodilí, tak i rodilí mluvčí. Za posledních deset let uskutečňování tohoto programu se ho žádný rodilý mluvčí nezúčastnil, všichni byli nerodilí mluvčí, nicméně někteří účastníci pocházeli z prostředí blízkého se bilingvnímu: manželé/manželky, partneři byli mluvčími rodilými, účastníci dlouhodobě pobývali v anglicky mluvící zemi atd.

V této kapitole bychom se chtěli zabývat třemi aspekty učitele: 1. kdo je považován za rodilého mluvčího a zda je tento termín vůbec vhodný, 2. jak se liší učitel cizích jazyků od ostatních učitelů a 3. jaké jsou rozdíly mezi rodilým a nerodilým mluvčím.

#### 1.1.4.1 Rodilý verus nerodilý mluvčí

P. Medgyes uvádí, že protiklad rodilý/nerodilý mluvčí je jedním z nejkomplicovanějších a nejvýlučnějších oblastí v aplikované lingvistice. Uvádí příklady autorů, kteří zcela vážně dospívají k názoru, že vlastně termín rodilý mluvčí je mrtvý. Cituje například C. A. Fergussona: „V zásadě celé tajemství rodilého mluvčího a rodného jazyka by se mělo tiše vypustit z lingvistického prostředí profesních mýtů o jazyce“ (1994, s. 9, překl. B. Dvořák). Na následující straně pak uvádí některé názvy, které různí autoři navrhují k užívání místo toho: pokročilý mluvčí anglického jazyka, expertní mluvčí apod. Sám P. Medgyes se k nim nepřiklání a na místo toho uvádí, kdo je považován za rodilého mluvčího – někdo, kdo: 1. se narodil v nějaké anglicky mluvící zemi a/nebo 2. si osvojil angličtinu v dětství v anglicky mluvící rodině nebo prostředí, 3. mluví angličtinou jako prvním jazykem, 4. užívá anglického jazyka na podobné úrovni jako rodilý mluvčí, 5. je schopen v angličtině vyprodukovat plynulý a spontánní diskurs, 6. používá angličtinu kreativním způsobem, 7. spolehlivě používá intuici k rozlišení správných a nesprávných tvarů v anglickém jazyce (1994, s. 10, překl. B. Dvořák).

Tato kritéria sumarizoval na základě studia prací takových autorů jako například B. B. Kachru (1992), J. Edge (1988), M. B. H. Ramptona (1990). Ihned uvádí celou řadu námitek vůči výše uvedeným charakteristikám a doporučuje oba termíny i nadále používat a podporuje tento názor výhradou Hallidaye: „Rodilý mluvčí je užitečný termín přesně proto, že není příliš přesně definován“ (Medgyes, 1994, s. 11, překl. B. Dvořák). Zajímavým pohledem na aspekty rodilého a nerodilého mluvčího je, že rodilí i nerodilí mluvčí jsou uživateli jazyka, ale rodilí mluvčí si již osvojili angličtinu, zatímco nerodilí mluvčí si ji stále ještě osvojují (Medgyes, 1994, s. 12). Navíc Medgyes (1994) představuje kategorii pseudo-rodilí mluvčí (blížíci se rodilým mluvčím) a uvádí přehled některých lingvistických charakteristik, kterými se tyto mluvčí odlišují od rodilých mluvčích. Tyto charakteristiky jsou uvedeny v kapitole 1.1.4.3 pod body 2 – 6 a použity k zobecnění jako slabé stránky učitele nerodilého mluvčího.

#### 1.1.4.2 Učitelé cizího jazyka verus učitelé ostatních předmětů

Medgyes se také zabývá otázkou rozdílu mezi učiteli jazyků a učiteli ostatních předmětů - předmětů zaměřených na obsah (*content-subjects*): např. dějepis, zeměpis a na dovednosti (*skill-subjects*): např. tělesná výchova, výtvarná výchova. U posledních dvou skupin je jazyk prostředkem výuky a znalosti nebo dovednosti jejím výstupem. Uvádí, že učitelé cizích



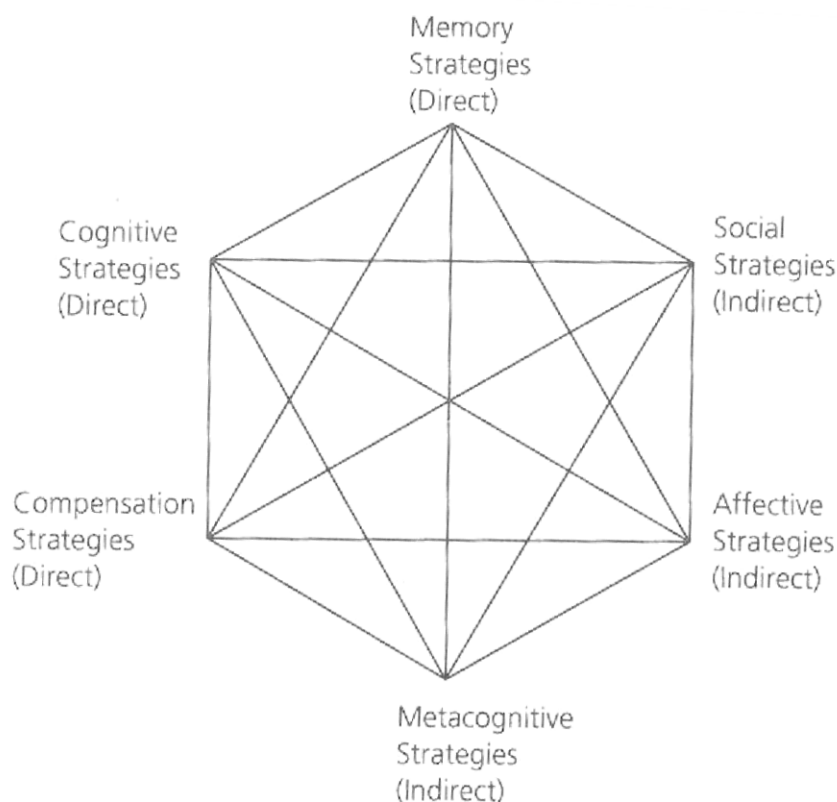
jazyků jsou speciální skupinou, pro kterou je jazyk prostředkem i výstupem výuky. Littlejohn (in Medgyes, 1994, s. 25) nazval tyto dva obsahy výuky jako obsah výuky (*learning content*) a nosič (*carrier content*). Na základě vztahu učitele cizího jazyka a obsahu výuky je Medgyes dělí na dvě skupiny: učitelé formalisté a učitelé aktivisté. Učitelé formalisté jsou především zaměřeni na obsah výuky (gramatické jevy, jednotky slovní zásoby) a nosič je pro ně pouze jakýmsi důvodem pro vysvětlení a procvičování nových jazykových jevů. Učitelé aktivisté jsou hlavně zaměřeni na nosič a v hodině využívají každé možnosti k užití cizího jazyka jako prostředku komunikace (konverzační okruhy). Jako argument podporující jejich snahu užívají skutečnost, že každý se nejvíce naučí, když bude procvičovat jazyk v situacích připomínajících reálný život (1994, s. 25 - 26).

#### 1.1.4.3 Výhody a nevýhody učitelů rodilých i nerodilých mluvčí

Na závěr této podkapitoly logicky vyvstává otázka: jaké jsou výhody a nevýhody učitele rodilého a nerodilého mluvčího?

Medgyes (1994, s. 33 – 49) začíná nevýhodami učitele nerodilého mluvčího, které logicky vyznívají jako výhody rodilého mluvčího. Jsou to i následující charakteristiky: 1. nerodilí mluvčí mají lingvistický deficit: jsou méně pokročilí v užití cizího jazyka: jsou slabší ve všech jazykových dovednostech: poslech, čtení, psaní a mluvení, dále v gramatice, plynulosti projevu, intonaci, výslovnosti, vyjadřování funkcí jazyka, 2. mají vyšší nebo nižší míru idiomatičnosti než je průměr, 3. mají mezeru ve znalosti pojmů, které si děti osvojují v lingvisticky nejefektivnějších letech prostřednictvím her, pohádek, v rýmovkách, ve školních předmětech (základní terminologie), 4. méně efektivně užívají opakování a rutinní jazyk. To znamená, že zpravidla nedeformují obsah sdělení, ale deformují „rituál“ určité konverzace, obzvláště v profesním jazyce, 5. nejsou si plně vědomi kontextu, což zpravidla pramení z nedostatečné znalosti kultury anglicky mluvící země, 6. jsou méně koherentní a konsistentní v užití jazyka a v posouzení, jak jiní lidé užívají jazyk, což pak má největší dopad na schopnost efektivně a správně opravovat chyby žáků. (2 – 6: Medgyes, 1994, s. 14 – 15), 7. pro učitele nerodilého mluvčího je vyučování také určitou psychickou zátěží. Mají nedostatky uvedené 1. – 6., ale ve třídě musí vystupovat jako dobře informovaný zdroj ve vztahu k dichotomii obsah – nosič. Vědí, že znalosti nejsou stoprocentní ve srovnání s rodilým mluvčím, ale musí vystupovat sebejistě a konečně 8. jsou zároveň učiteli ale i učiteli se subjekty.

Naopak jako největší výhody učitele cizího jazyka - nerodilého mluvčího uvádí Medgyes: 1. slouží jako dobrý vzor a motivace pro žáky. I oni (učitelé) se někdy začali učit cizí jazyk a naučili se ho! 2. ve vyučování umí lépe využívat přímé i nepřímé strategie učení,



**Obr. 2. Vztahy mezi přímými a nepřímými strategiemi (Medgyes, 1994, s. 55)**

Memory Strategies (Direct) – Paměťové strategie (přímé)

Social Strategies (Indirect) – Sociální strategie (nepřímé)

Affective Strategies (Indirect) – Afektivní strategie (nepřímé)

Metacognitive Strategies (Indirect) – Metakognitivní strategie (nepřímé)

Compensation Strategies (Direct) – Kompenzační strategie (přímé)

Cognitive Strategies (Direct) – Kognitivní strategie (přímé)

3. mají větší znalosti o cílovém jazyce (to ale nemusí automaticky znamenat, že umí jazyk na vysoké úrovni), což znamená, že jsou schopni žákům lépe než rodilí mluvčí vysvětlit, jak jazyk funguje, 4. většinou znají mateřský jazyk žáka, tudíž mohou lépe vysvětlit podobnosti, shody a rozdíly mezi oběma jazyky a brát tyto aspekty na zřetel při výuce, umí lépe předvídat těžkosti a mohou díky tomu zabránit vytváření špatných návyků a následně fosilizaci chyb, 5. v souvislosti s bodem 4 mají i tu výhodu, že mohou ve výuce využívat mateřského jazyka

jako například při výuce pomocí gramaticko překladové metody, 6. je více empatický k žákům. Empatie pramení například z důkladnější znalosti národního kurikula, dostupných učebních pomůcek, znalosti zkoušek, které žáci mají vykonat, atd. Tyto důvody mohou ale vést i ke skutečnosti, že jsou zároveň přísnější než rodilí mluvčí (1994, s. 51 – 69).

Po zvážení všech slabých i silných stránek učitelů rodilých i nerodilých mluvčí P. Medgyes (1994) stanoví, že obě skupiny mohou být dobrými učiteli.

### 1.1.5 Učitel v roli studenta

Učitel v roli studenta je studentem specifickým. Je to dáno mnohými skutečnostmi, hlavně pak tím, že se pohybuje před tabulí – v roli vyučujícího – a dobře ji zná. Nyní se objevuje na „opačné straně barikády“ v roli, ve které kdysi také byl, ale již z té role mnohé zapomněl nebo se ta role změnila. Pro učitele může být velmi těžké se do role studenta vrátit. Skutečnost, že se učitel dostal do role studenta, mu může způsobovat mnohé těžkosti – bariéry, ale přinášet také výhody.

J. Vašutová uvádí takové bariéry v dalším vzdělávání učitelů jako přetížení učitelů a jejich psychické vyčerpání. Uvádí také, že učitelé mívají nízké profesní sebevědomí a mohou být profesně rigidní, což se projevuje i v tom, že často zaujímají konzervativní postoje, jsou nepřístupní ke změnám a inovacím a jsou velmi kritičtí. Jsou zvyklí na svoji formální autoritu, ale nyní nejsou v této roli. Někteří nejsou ochotni se dále vzdělávat, jsou demotivovaní. Často se nechtějí projevovat se před kolegy, myslí převážně v horizontu školy, třídy, svého předmětu, absentuje u nich schopnost sebereflexe a mohou dokonce přebírat model chování vlastních žáků. Učitelé také mívají potřebu být řízeni a instruováni, stejně tak jako mívají potřebu organizovat a vést lidi (2008, s. 106 - 107).

Na druhou stranu J. Vašutová také uvádí možné výhody učitelské profese, kterých lze využít při vzdělávání a učení se učitelů. Mezi ně patří například potřeba sdělovat a sdílet, být akceptován jako intelektuál, dosáhnout uznání a ocenění. Lze se u nich opřít také o vyšší úroveň myšlenkových operací, dovednost formulovat a verbalizovat, stejně tak jako o skutečnost, že chápou vzdělání jako hodnotu. Výhodou určitě je i praktická zkušenost v profesi a s tím spojená tvořivost. Učitelé zpravidla mívají smysl pro povinnost a vysokou míru odpovědnosti (2008, s. 107).

Jak bylo řečeno výše, být učitelem v roli studenta může oběma aktérům – účastníkovi programu CŽV i jeho vyučujícímu působit nesnáze, přímo vytvářet určité bariéry, ale i přinášet určitá zvýhodnění oproti jiným profesím, které se ocitnou v roli studenta. Vyučující v programu CŽV by si měl být vědom toho, jaké bariéry mohou na jeho žáky působit a být schopen zohlednit je ve své výuce, tedy ve volbě vzdělávacích a výukových strategií i v přístupu k účastníkům. I výhody, které učitelská profese učitelům roli studenta přináší, může vyučující v programu CŽV využít.

### 1.1.6 UNESCO a současné trendy ve vzdělávání

V obecné rovině a v nadnárodním kontextu se zabývá problematikou vzdělávání ve 21. století zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Tato zpráva byla u nás vydána česky v roce 1997 pod titulem „Učení je skryté bohatství“ a je také známa jako Zpráva Delorsovy komise. Historie této komise se začíná datovat v roce 1991. Tehdy vyzvali účastníci Generální konference UNESCO generálního ředitele, aby jmenoval mezinárodní komisi, jejímž úkolem bude otázka vzdělávání a učení pro 21. století. Generální ředitel vyhověl této žádosti a požádal Jacquese Delorse, aby této komisi předsedal. Členy této komise se stalo čtrnáct dalších významných osobností z celého světa, které zastupovaly různá kulturní a profesní prostředí. Komise byla pak formálně ustavena na počátku roku 1993 (Učení, 1997, s. XV).

Výsledkem práce komise je výše uvedená zpráva, která jednak hodnotí stav, ale především stanoví „doporučení“ pro vzdělávání pro 21. století. Zpráva je pak známa především tím, že stanoví tzv. čtyři pilíře vzdělávání: 1. učit se poznávat, 2. učit se jednat (kompetence), 3. učit se žít společně, učit se žít s ostatními, 4. učit se být (Učení, 1997, s. 49 – 57).

Zpráva také mimo jiné vytyčuje ideu učení uskutečňující se v průběhu celého života, zabývá se otázkou směřování vzdělávání od vzdělávání základního k univerzitnímu a zabývá se otázkou učitelů a jejich nových perspektiv. Vzdělávání učitelů považuje za prioritu a hovoří se v ní o cestách zlepšení jeho kvality. To závisí především na zlepšování náboru, přípravy, společenského postavení a pracovních podmínek učitelů. Hovoří ale také o tom, že podmínky učitelů nezlepší kvalitu vzdělávání, nebudou-li učitelé mít příslušné znalosti a dovednosti, charakterové vlastnosti, odborný rozhled a motivaci (Učení, 1997, s. 91). Ve zprávě jsou ve vztahu k učitelům a jejich roli a přípravě kladené takové otázky jako:

Co může společnost očekávat od svých učitelů? Jaké reálné požadavky by měly být splněny? Co za to mohou očekávat učitelé ve smyslu svých pracovních podmínek, práv a sociálního statusu? Jaký druh lidí se může stát dobrými učiteli? Jak může být prováděn nábor a příprava učitelů? Jak můžeme udržovat motivaci pedagogů a kvalitu jimi realizované výuky? (Učení, 1997, s. 91)

Jako odpovědi na tyto otázky se ve zprávě uvádí, že učitelé musí změnit svůj vztah k žákům. Z role autority – sólisty se musí přetvořit do role partnera – spoluhráče, který pasivně nepředávává svým žákům informace, ale který je učí je hledat a organizovat - pracovat s nimi. Podle zprávy by měl učitel žáky spíše vést než formovat. Hovoří se také o tom, že učitel musí zároveň projevovat pevný postoj ve vztahu k základním hodnotám důležitým pro život každého jednotlivce (Učení, 1997. s. 92).

Za hlavní vztah ve vyučovacím procesu považuje zpráva Delorovy komise vztah mezi učitelem a žákem. Roli učitele v současné škole spatřuje i přes efektivitu distančních forem vzdělávání a nové užití didaktické techniky právě v učiteli, který je pro žáky prostředníkem k rozvíjení dovednosti samostatného myšlení a učení, obzvláště pak u těch žáků, kteří si tyto dovednosti ještě neosvojili. Na cestě k vytvoření těchto dovedností zpráva považuje za nutné období interakce mezi učitelem a žákem, které napomáhá trvalému individuálnímu rozvoji žáka. Roli učitele neomezuje pouze na přenos informací a znalostí, ale na problémové vyučování, na předložení problému, který je zařazen do určitého kontextu. Řešení problému musí směřovat k pochopení širších souvislostí. Tímto způsobem učitel pěstuje v žácích sebedůvěru. Zpráva zdůrazňuje učitelovu autoritu, která však není založena na pozici síly, ale jeho uznání ze strany žáka. Učitel je považován za vzor ve smyslu zvědavosti i přístupnosti přijímat rozdílné názory stejně jako předávání lásky k učení (Učení, 1997, s. 93, 94).

Zpráva řeší i otázky vzdělávání učitelů. Myšlenky zprávy z této oblasti opět doložíme několika citacemi a parafrázemi z ní:

Úspěšný učitel musí využívat široké škály vyučovacích dovedností i takových lidských kvalit jakými jsou například empatie, trpělivost a pokora[...]. Pokud první učitel dítěte nebo dospělého je nedostatečně vzdělaný a nedostatečně motivovaný, jsou nezdravé již samy základy, na nichž se bude stavět další vzdělávání. Komise proto považuje posilování významu učitelů základního školství a zvyšování kvalifikace učitelů za úkoly, kterým by se vlády měly věnovat (Učení, 1997, s. 94).

Zpráva doporučuje vysokoškolské univerzitní vzdělání pro všechny učitele, vývoj programů dalšího vzdělávání a použití vhodné komunikační techniky v nich, doporučuje věnovat zvláštní pozornost náboru a zvyšování kvalifikace pedagogů, kteří se zabývají přípravou učitelů, věnuje pozornost roli školské inspekce, otázkám identifikace a odměňování kvalitní

výuky. V oblasti platové politiky doporučuje, aby platy učitelů a ostatní podmínky pro jejich práci byly porovnatelné s profesemi, které vyžadují srovnatelnou úroveň přípravy (Učení, 1997, s. 96). Na téže straně také uvádí, že vzdělávání učitelů a kvalita výuky jsou velkou měrou závislé na učebních materiálech, zejména učebnicích.

Nutnost celoživotního vzdělávání učitelů zpráva zdůvodňuje tím, že učitelé stejně jako představitelé jiných profesí nevystačí se svým počátečním vzděláním po celý život a že tedy musí své znalosti a techniky neustále vylepšovat a aktualizovat. Zdůrazňuje také, že je třeba dosáhnout rovnováhy mezi kompetencí učitele v oblasti didaktické a odborných znalostí v předmětu, který vyučuje. Za jednou z hlavních funkcí vzdělávání učitelů před i po nástupu do školní služby považuje nutnost, aby učitelé byli vybaveni etickými, intelektuálními a emocionálními prostředky, aby ve své učitelské praxi mohli na základě požadavků společnosti rozvíjet obdobné kvality u svých žáků (Učení, 1997, s. 97). Na téže straně zpráva hovoří také o tom, že učitelé by měli mít možnost zapojit se do aktivit provozovaných mimo školu, v rámci určité komunity. Tím se škola přiblíží reálnému světu, světu, pro který připravuje žáky.

Domníváme se, že uvedené myšlenky a doporučení z Delorovy zprávy naprosto jasně a výmluvně dokumentují současné trendy ve vzdělávání. I s naplňováním těchto trendů se nepřímo setkáme ve výsledcích výzkumu prováděného v rámci sledovaného programu ČŽV.

Na národní úrovni se hlavními cíli vzdělávací politiky zabývá Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, který vznikl na základě usnesení vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999 (Národní program, 2001, s. 7). Národní program

formuluje myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směřovány pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. [...] Zároveň je však česká Bílá kniha otevřeným dokumentem, který by měl být v pravidelných intervalech kriticky zkoumán a v souladu se změnami společenské situace revidován a obnovován (Národní program, 2001, s. 7).

Delorova zpráva slouží jako jeden z pramenů pro Národní knihu (Národní program, 2001, s. 98).

V kapitole „Východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy“ jsou formulovány její hlavní cíle. Jsou to: rozvoj lidské individuality; zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti; ochrana životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti; rovný přístup ke vzdělání; výchova k lidským právům a multikulturalitě; podpora demokracie

a občanské společnosti. V rámci posledního zmíněného cíle se uvádí, že vztah mezi učitelem a žákem by měl být založen na vzájemném respektu. I tento vztah se podílí vytváření občanské společnosti. Dalšími cíli pak jsou výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti; zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti a zvyšování zaměstnatelnosti předpokládá umožnit každému vzdělávat se po celý život (Národní program, 2001, s. 14 – 15).

Národní kniha věnuje kromě jednotlivých stupňů české výchovně vzdělávací soustavy pozornost i celé řadě aspektů vzdělávání dospělých (Národní kniha, 2001, s. 79 – 84). Jak bylo uvedeno výše, tento dokument má být revidován a obnovován. Proto můžeme říci, že mnohé aspekty, které Bílá kniha doporučuje, jsou dnes již běžnou součástí života jako například akreditace a certifikace.

Otázkám současných trendů v přípravě učitelů se věnuje v České republice celá řada autorů. V této problematice není třeba rozlišovat mezi trendy v přípravě budoucích učitelů v rámci denního studia či účastníky programů CŽV, neboť obě dvě formy studia směřují ke stejnému cíli. Jedním z autorů je například V. Švec, který hodnotí situaci v přípravném vzdělávání učitelů. Za slabé stránky považuje například nízkou propojenost obsahu pedagogických a psychologických předmětů, oborových didaktik a pedagogické praxe nebo otázku dostatečné nabídky volitelných předmětů (Švec, 2001, s. 48 – 49). Na základě rozboru těchto slabých stránek a na základě studia Národního programu rozvoje stanoví návrh řešení uplatnění trendů v ČR a stručně jej vymezuje. Uvádí, že pro provedení změn v přípravném vzdělávání učitelů je například třeba: vymezit profesní kompetence; navrhnout, ověřit a postupně zavést nový způsob výběru uchazečů o učitelské studium a založit jej na posouzení vstupních předpokladů pro učitelskou profesi; posoudit a změnit proporce mezi následujícími základními složkami přípravného vzdělávání učitelů: odbornou, pedagogicko – psychologickou (do toho zahrnuje i oborové didaktiky a pedagogickou praxi) a všeobecnou (dva cizí jazyky, český jazyk pro nečeštináře, filozofie); odborné, pedagogicko – psychologické (včetně oborových didaktik) a všeobecné předměty projektovat a realizovat tak, aby směřovaly k osvojení vymezených kompetencí a zároveň aby naplňovaly individuální potřeby a zájmy studentů učitelství (např. fakulty nabízejí škálu volitelných předmětů, které student může studovat i na jiných fakultách téže vysoké školy; na fakultách více využívat samostatnou a skupinovou práci studentů, místo izolovaných kurzů zařazovat více pracovních seminářů a cvičení; zřídit fakultní školy, které budou seznamovat studenty s modelem moderní školy, zajišťovat funkční integraci pedagogické teorie a praxe, realizovat pedagogicko – psychologický výzkum založený na

spolupráci fakultních škol, učitelů z fakult a učitelů fakultních škol; posílit postavení pedagogických fakult v rámci vysokých škol jako center přípravného učitelského vzdělávání, jeho výzkumu i rozvoje oborových didaktik jako vědních oborů; nově koncipovat pojetí státní závěrečné zkoušky větším propojením odborné a pedagogicko – psychologické složky; nově řešit vztah mezi pedagogickou teorií a praxí v přípravném učitelském vzdělávání. Tyto změny se mohou uskutečnit pouze tehdy, budou – li na ně připraveni učitelé na fakultách (Švec, 2001, s. 51 – 53).

Dalším příkladem autora, který pojednává o trendech ve vzdělávání učitelů je V. Spilková (2004, s. 44 - 49), podle níž by měla být příprava učitelů bipolárním procesem tvořeným dvěma složkami: předmětovou a pedagogicko – psychologickou. Stanovení poměru mezi nimi považuje za stálý problém studia učitelství. Jako hlavní rysy soudobé přípravy učitelů uvádí následující skutečnosti: dnešní učitel musí být hlavně didaktik svého oboru, odborník ve způsobech vyučování. V souvislosti s tím se zvyšuje důležitost komunikativní složky ve vyučování: učitel je více zaměřen na toho, koho vyučuje, než na předmět, který vyučuje. Dobrý učitel nemusí znát na vše odpověď, ale měl by se umět správně ptát, aby se mohl k porozumění postupně dobrat. Nicméně učitel musí být vybaven nezbytnými znalostmi v oborech, které vyučuje a zároveň vlastní základní strukturu kompetencí. V současném vzdělávání učitelů se projevují demokratizační tendence, které pronikají do všech složek výchovně – vzdělávacího systému: cílů, obsahu, forem výuky, metod, způsobu studia. Tyto tendence vyžadují posílení pedagogicko – psychologické složky v přípravě budoucích učitelů i pedagogické praxe. Důležitou složkou výchovy učitelů je výcvik jejich reflexivních dovedností prostřednictvím mikroyučování, simulace modelových hodin, rozbor záznamů a protokolů vyučovacích hodin v seminářích,

V této kapitole jsme se zaměřili na klíčové body ve vzdělávání budoucích učitelů. Představili jsme čtyři zdroje, které poskytují různé pohledy na stejnou problematiku a v zásadě se navzájem prolínají a doplňují. Jednou ze stránek, ve které se všichni čtyři autoři shodují, jsou profesní kompetence klíčové pro úspěšné zvládnutí učitelské profese. Podívejme se proto na ně v následující kapitole s tím, že i tyto tendence se budou odrážet v druhé části práce – ve výzkumu.



### 1.1.7 Profesní kompetence důležité pro úspěšný výkon učitelské profese

Jak již bylo uvedeno dříve, současný učitel musí být vybaven určitými kompetencemi, aby mohl úspěšně plnit své poslání. Otázkou je, jaké kompetence mají být v učitelích rozvíjeny.

V. Spilková například definuje tyto kompetence jako „soubor kvalifikačních a osobnostních předpokladů nezbytných pro úspěšný výkon profese“ (2004, s. 237). Autorka ale zároveň uvádí, že v této oblasti existuje terminologická nejednotnost a že taxonomie profesních kompetencí se tvoří na základě různých východisek (2004, s. 27).

L. Schulman uvádí sedm oblastí profesních, expertních znalostí: 1. oborové, 2. obecně pedagogické (principy a strategie výuky), 3. znalosti kurikula (programy, materiály, učebnice), 4. oborově didaktické (porozumění obsahu vzdělávání a jeho interpretace dětem), 5. znalosti žáků a jejich charakteristik, 6. znalosti kontextů vzdělávání (rodina, školský systém, způsob řízení školy) a 7. cíle, záměry, klíčové hodnoty ve vzdělávání a jejich filozoficko historické zázemí (in Spilková, 2004, s. 24).

U nás vymezuje profesní kompetence například Z. Hellus (2001, s. 44 - 49), a to z pozic humanisticky, osobnostně orientované pedagogiky a psychologie. Dělí je na čtyři jádrové kompetence, které vyjadřují základní smysl a cíl učitelovy práce a jsou nutným předpokladem jakékoliv učitelské kvalifikace. Jsou to: 1. pedagogická kompetence, kdy učitel plánuje, organizuje a řídí učení žáků vzhledem k jejich vývojové úrovni a individualitě, 2. oborově didaktická kompetence, kde učitel musí zvládnout vědecké základy vyučovacího předmětu a tvořivě je didakticky zpracovávat tak, aby rozvíjel osobnosti žáků, 3. pedagogicko – organizační kompetence spočívá v kvalifikovaném řízení vztahů a činností ve školní třídě; cílem je vytvářet efektivní edukační prostředí a 4. kompetence kvalifikované pedagogické reflexe je základem schopnosti učitele zhodnotit účinky jeho působení na žáky.

Tyto čtyři jádrové kompetence Z. Hellus (2001) dále konkretizuje a dochází k vymezení dalších čtyř kompetencí, které umožňují zabezpečit rozvoj žáků. Jsou to: 1. kompetence uvádět žáky do možností samostatného pohybu v informačních prostorech (efektivní čtení, zpracování informací, práce na počítači, 2. kompetence uvádět žáky do problematiky hodnotových orientací, 3. kompetence uvádět žáky do kultury různých podob mezilidské vzájemnosti (kamarádství, přátelství, vztahy mezi mužem a ženou) a 4. kompetence uvádět žáky do zodpovědného vztahu k sobě samým.

Inspirována humanistickou pedagogikou a Z. Hellusem podává H. Lukášová velmi propracovanou strukturu osmi klíčových kompetencí. Lukášová tyto kompetence řeší ve dvou úrovních: v úrovni učitele a v úrovni jeho schopnosti předávat věci žákovi. Tyto klíčové kompetence podle Lukášové jsou: 1. kompetence vývojově reflektivní, diagnostická, která umožňuje kvalifikovaně se orientovat ve vývojových potřebách, předpokladech a možnostech rozvoje žáka, 2. kompetence sebereflektivní, 3. kompetence sociálně vztahová, 4. kompetence předmětově diagnostická, 5. kompetence předmětově didaktická, 6. kompetence k projektivní tvořivosti (např. provádět syntézu obsahu výuky, předávání obsahů způsobem odpovídajícím žákům), 7. kompetence pedagogicko – výzkumná a 8. kompetence decizní, pedagogicko – organizační a řídicí (in. Spilková, 2004, s. 28 – 29).

Velmi ambiciózně a progresivně pak pojímá problematiku profesních kompetencí J. Vašutová, kdy svůj model staví na konceptech Delorsových „čtyř pilířů“ ve vzdělávání a kde každému pilíři je přiřazena jedna funkce školy. J. Vašutová přiřazuje každému „pilíři“ určitou kompetenci a cíle vzdělávání a tomu pak určitou funkci školy. Tím vlastně specifikuje nároky na učitelskou profesi. Viz. tabulka číslo 1.

<b>Cíle vzdělávání</b>	<b>Funkce školy</b>
Učit se poznávat – osvojovat si nástroje pochopení světa a rozvíjet dovednosti potřebné k učení se	Kvalifikační
Učit se žít společně s ostatními – umět spolupracovat	Socializační
Učit se jednat – naučit se tvořivě zasahovat do svého prostředí	Integrační
Učit se být – porozumět sám sobě a svému utváření v souladu s morálními hodnotami	Personalizační

**Tabulka 1. Spojení Delorsových „čtyř pilířů“ ve vzdělávání a funkcí školy (Vašutová, 2004, s. 102)**

Na závěr této kapitoly je třeba postavit si otázku začlenění rozvoje kompetencí u účastníků sledovaného programu CŽV. Již na začátku jsme konstatovali, že účastníci programu tvoří v různých ohledech velmi heterogenní skupinu. Heterogenní skupinu tvoří i ve vztahu ke klíčovým profesním kompetencím. Otázkou je, které profesní kompetence a do jaké míry je

mají rozvinuté. Tento stupeň rozvoj profesních kompetencí je ovlivněn celou řadou faktorů. Mezi ty nejdůležitější například patří jejich původní kvalifikace, předchozí nebo současné zaměstnání, dosavadní učitelská praxe (pokud nějakou mají), věk nebo i délka časového odstupu od jejich vysokoškolského studia. Na uvedených i na dalších faktorech pak závisí otázka, zda, které a do jaké míry by mělo být vytváření a rozvíjení klíčových profesních kompetencí začleněno do programu CŽV. Obecně se domníváme, že by to měly být kompetence vztahující se k oboru studia, tedy učitelství anglického jazyka na 2. stupni ZŠ a SŠ, ale zároveň musí vyučující v programu rozvíjení založit velmi citlivě na individuálním přístupu k jednotlivým účastníkům.

### 1.1.8 Pravidla programu celoživotního vzdělávání – kultura programu

Než vyučující začne vyučovat v kurzu CŽV a předtím než účastník začne navštěvovat program CŽV, je třeba, aby obě strany získaly určité informace o pravidlech a podmínkách, které jim výuku v programu i studium usnadní. Nejlepší variantou je, že se na nich obě strany dohodnou a pak je dodržují. Které to především jsou, uvádí J. Vašutová. Především vyučující, ale i účastníci by měli znát: 1. názorovou hladinu účastníků na danou problematiku, která ukazuje celkové naladění skupiny, kritičnost účastníků, jejich přehled v problematice a ochotu angažovat se, 2. stav znalostí problematiky. Na základě toho může pak vyučující volit obsah i metody výuky. Stav znalostí problematiky lze zjistit vstupním testem, osobním pohovorem s každým účastníkem, zapojením účastníků do tvorby programu, což je v případě programu akreditovaného MŠMT vcelku problematické, 3. postoje a očekávání vůči vzdělávací akci, což je možné zjistit dotazníkem, 4. míru praktické zkušenosti a míru znalosti teorie, jejich poměr a preference. Podle tohoto poměru pak může vyučující stavět více na praxi nebo více na teorii. Vzhledem k tomu, že účastníci programu CŽV z řad učitelů příliš nevítají teoretické přístupy, neboť se domnívají, že se míjejí s realitou jejich každodenní pedagogické praxe, je pro vyučujícího nutné, aby citlivě zvažoval zařazení teorie do vzdělávání učitelů a přitom ji propojoval s praktickou činností příklady a ilustracemi z praxe. Tyto informace lze získat například již zařazením zvl. rubriky do přihlášky, z dotazníku očekávání, ústním šetřením při zahájení kurzu apod., 5. podmínky pro vzdělávání/učení se, podpora doma i na pracovišti. Je dobré, aby vyučující věděl, proč se který účastník tohoto programu účastní, jaké má stimuly na pracovišti i doma, jak mu zaměstnavatel umožňuje využívat zákonné výhody. Tyto informace lze opět získat rozhovorem, dotazníkem, ale mnohé informace účastník programu

zpravidla nemůže na začátku programu sdělit, protože sám ještě neví, jak se k těmto věcem budou další zainteresované strany stavět. Dozví se o nich až v průběhu studia. Pak je zpravidla sami účastníci sdělují vyučujícím. Opodstatněným připomínkám a požadavkům je třeba vyhovět. K jednotlivým účastníkům je třeba přistupovat individuálně, ale zároveň je třeba být velmi obezřetný, aby vyučující nebudil zdání zvýhodnění jednoho účastníka a znevýhodnění jiných (Vašutová, 2008, s. 100 – 101).

Účastník v programu CŽV (stejně tak jako vyučující) by měl být seznámen i s dalšími aspekty, které se dnes zahrnují pod pojem kultura vzdělávání dospělých. Jsou to především vzdělávací program, studijní materiály, časový rozvrh konání vzdělávacího programu včetně údajů o konání zkoušek a uzavírání studia, místo konání programu CŽV v širším kontextu (knihovny, studovny...), organizační koncepce a zajištění programu, studijní požadavky, obsah a rozsah učiva, studijní literatura, požadované výstupy, kritéria hodnocení, která musí být známa předem, pravidla komunikace ve směru účastník – vyučující, ale i účastník – účastník a samozřejmě i etická pravidla (Vašutová, 2008, s. 101- 102).

Vztahy ve vzdělávání dospělých musí být budovány na bázi partnerství, kolegiality, vzájemné úcty a důvěry (Vašutová, 2008, s. 100 – 103). Těchto hodnot lze dosáhnout sebekázní, tolerancí, respektováním druhých, konstruktivní kritikou, odpovědností, úctou a sebeúctou. Toho lze dle J. Vašutové dosáhnout i respektováním následujících pravidel – hesel: Všichni účastníci vzdělávání včetně lektora jsou součástí demokraticky smýšlejícího společenství. Buďte otevření a přístupní. Poznejte se vzájemně mezi sebou, představte se. Všichni jsou si rovni, jsou partneři, kolegové. Buďte optimističtí, věřte, že dosáhnete dobrých výsledků. Ctěte skupinu účastníků. Neved'te soukromé hovory, když skupina pracuje. Může to být interpretováno jako negativní reakce na něco nebo na někoho. Ctěte lektory. Poskytněte bezpečí pro odvážné projevy. Nezpochybňujte nic předem. Naslouchejte ostatním, každé sdělení je hodnotné. Neprojevujte nevhodně svoji nelibost nebo nesouhlas. Ověřte si opodstatněnost svých domněnek a korigujte je, než je vyslovíte. Odpovědnost za průběh a výsledek komunikace nese komunikující subjekt. Máte právo měnit své mínění. Buďte aktivní, angažujte se v diskuzích a řešení problémů. Podělte se vlastní zkušeností z profesní praxe. Vytvořte prostor pro dotazování. Berte chybu jako příležitost k učení. Vytvořte si adekvátní mikroklima pro učení. Eliminujte rušivé fyzikální jevy. Každý účastník má za povinnost přispět k příznivému pracovnímu prostředí a zachovávat dobrou mysl. Každý účastník má právo žádat změnu ve způsobu organizace, komunikace, výuky atd. Vězte, že

dobrá teorie je nezbytná pro zlepšení praxe. Každý má právo na fyzické pohodlí. Každý účastník ocení poskytnutí materiálů vztahujících se k výuce (Vašutová, 2008, s. 103).

Účastníci by měli mít dobré pocity v průběhu vzdělávací akce. Na konci být spokojeni, obohaceni o znalosti a dovednosti a nové osobní kontakty.

### 1.1.9 Shrnutí

V této kapitole jsme se zabývali různými aspekty aktérů programu CŽV Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ a SŠ. Na tyto aspekty jsme pohlíželi v několika dimenzích: v dimenzi teoretické i dimenzi praktické aplikace principů do každodenní praxe dotyčného programu CŽV, zabývali jsme se principy obecnými i konkrétními (specifickými), dospěli jsme místy až do roviny „rad aktérům“ programu. Navíc, již v rámci první kapitoly se nám ukazuje, že na mnohé problémy není jednotný a jednoznačný názor a pohled, že jednotlivé problémy se navzájem prolínají, prostupují, doplňují, tvoří jeden celek, nemohou existovat jeden bez druhého, vzájemně se ovlivňují a to v mezinárodním i národním kontextu, v práci fakulty, katedry i v činnostech v rámci programu CŽV.

Ať pohlížíme na diskutované problémy z jakéhokoliv úhlu, vždy je budeme brát jako teoretická východiska pro praktickou část této práce. Ve světle výsledků výzkumu však můžeme konstatovat, že mnoho z těchto teoretických postulátů bylo přímo či nepřímo ve výzkumu také vyjádřeno i přesto, že nebyly přímým předmětem výzkumu.

## 1.2 Kurikulum a didaktický proces

V první kapitole této práce jsme se několikrát dotkli pojmu kurikulum. Vzhledem k tomu, že v praktické části práce budeme směřovat ke kurikulu programu CŽV Anglický jazyk pro 2. stupeň ZŠ a SŠ, rozhodli jsme se o této problematice pojednat v samostatné kapitole. I tato kapitola bude pojednávat o teoretických východiscích pro výzkumnou část dizertační práce. Tuto problematiku je však třeba pojmut širě a začlenit ji do kontextu učení a vzdělávání.

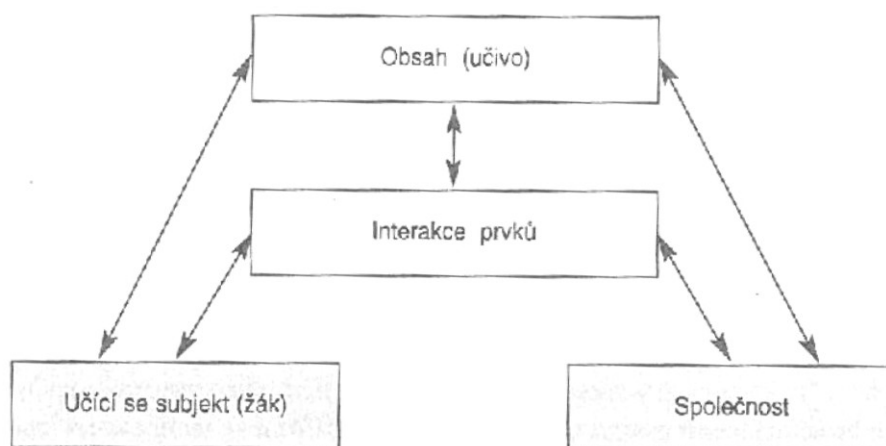
### 1.2.1 Základní pojmy

Prvním pojmem, kterým se budeme zabývat je pojem učení. Ihned na počátku je však třeba předeslat, že není dosud zcela jednoznačně a uspokojivě vyřešen problém, jak proces učení probíhá a jakým zákonitostem podléhá (Zlámal, 2009, s. 19). Andragogický slovník jej charakterizuje jako jeden z nejdůležitějších procesů, jako základní podmínku existence a vývoje jedince a celé společnosti. „Protože v lidském životě se vyskytuje ohromná variabilita situací, v nichž dochází k nějakému typu učení, je obtížné definovat učení obecně. Podle jednoho vymezení je učení „aktivní proces, který rozšiřuje vrozený genetický program a možnosti jedince; smyslem je přizpůsobování se novým situacím“ (Hartl & Hartlová, 2000, 2010). Výklad pojmu učení má samozřejmě historickou povahu, tedy měnil se v závislosti na tom, jak se jej pokoušely objasňovat různé teorie učení.

Dnes se uplatňují především pojetí vytvářená v kognitivní psychologii, podle nichž učení u jednotlivce spočívá hlavně ve vytváření znalostí, s jejichž využíváním člověk mění své formy chování, obsahy svých činností, vlastnosti své osobnosti i vztahy k jiným lidem. Procesy učení se zkoumají z řady hledisek: podle vstupů, podmínek, průběhu a výsledků učení; podle obsahu učení (učení pohybové, verbální, emoční, sportovní); podle kognitivní náročnosti a složitosti učení (učení asociační, učení paměťové, učení řešením problému aj.). Jedno ze základních třídění rozlišuje bezděčné učení a záměrné učení (Andragogický slovník, 2014, s. 277 – 278).

Možným dalším hlediskem učení je také místo, kde učení probíhá. My se budeme zabývat především učením odehrávajícím se ve vyučovacím (didaktickém) procesu, i když jsme si vědomi, že tento typ učení nelze zcela oddělit od učení v jiných prostředích (domácí učení, učení ve webovém prostoru) a především záměrným učením.

Vyučovací (didaktický) proces podle našeho názoru velmi výstižně charakterizuje J. Zlámal, který prostřednictvím J. Mužíka přejímá model didaktického trojúhelníku S. Kelneryho, jako „proud informací od učitele ke studentovi (z hlediska metody), od učiva k učiteli (z hlediska obsahu), od vyučovací látky ke studentovi (proces osvojování učiva) a od studentů k učiteli (zpětnovazební osvětlování pomocí dotazů a adekvátních odpovědí) (Mužík, 2004, s. 44; Zlámal, 2009, s. 21). Y. Bertrand na rozdíl od Kelneryho stanoví čtyři prvky vzdělávacího procesu. Jsou to: učící se žák (subjekt), společnost (podle jejíchž potřeb se žák vzdělává), obsah vzdělávání (učivo), které stojí mezi prvními dvěma prvky, a čtvrtý prvek vznikající z interakce již zmíněných prvků (1998, s. 13 – 15).



**Obr. 3. Čtyři složky teorií vzdělávání (Bertrand, 1998, s. 14)**

Podle výše uvedených čtyř prvků Y. Bertrand identifikuje v současné pedagogice čtyři skupiny teorií vzdělávání – tabulka 2 (1998, s. 16 - 19). Ve své knize pak jednotlivé teorie zevrubně analyzuje.

Hledisko/prvek vzdělávacího procesu	Teorie
Učící se subjekt/žák	Spiritualistická teorie Personalistické teorie
Společnost	Sociální teorie
Obsah výuky	Akademické teorie: 2 podskupiny: Tradicionalistická Generalistická
Interakce všech předchozích prvků	Kognitivně psychologické teorie Technologické teorie Sociokognitivní teorie

**Tabulka 2. Současné teorie vzdělávání dle Bertranda**

Za základní prvky didaktického procesu J. Zlámál v souladu s J. Mužíkem považuje: 1. cíl vyučování, který je určen zvenčí a je determinován společensky, 2. obsah vyučování (učební látka), 3. učitel a jeho odborné, didakticko metodické, komunikační a další kompetence, díky kterým zprostředkovává učivo, 4. student (účastník) a jeho pozice a tvůrčí spoluúčast v procesu výuky, 5. didaktické prostředky, jejichž využití směřuje k dosažení stanovených cílů výuky, funkčně využívané výukové technologie, komunikační prostředky a tak dále (Mužík, 2004, s. 44; Zlámál, 2009, s. 21).

Andragogický slovník charakterizuje záměrné (intencionální) učení jako

plánované a účelové učení, orientované na určitý cíl. Probíhá v podstatě ve dvou typech edukačních procesů: 1. jako organizované učení v situacích formálního nebo neformálního vzdělávání (tedy v prostředích školy či jiných vzdělávacích zařízeních), 2. jako sebeřízené v situacích sebezvzdělávání. Výsledky záměrného učení jsou také v průběhu učení nebo po jeho skončení hodnoceny nějakou vnější autoritou, kdežto výsledky bezděčného učení obvykle nejsou hodnoceny vůbec (2014, s. 310).

### 1.2.2 Cíle ve vzdělávání

J. Zlámál ve své publikaci Didaktika profesního vzdělávání v širším pedagogickém kontextu píše, že

[v]eškerá pedagogická práce učitelů směřuje k dosažení vyučovacích výsledků, které jsou v podobě zamýšlených cílů deklarované ve výukových programech, v předmětových kurikulech, v učebních osnovách, ale také jako vzdělávací standardy v profilu absolventa nebo v interních aktech řízení (s. 21).

Nejprve si vyjasníme, co se rozumí pojmem „cíle vzdělávání“. Andragogický slovník říká: „Základní didaktická kategorie vymezující edukační záměry a postupy pro jejich dosahování. Jsou nezbytnou součástí plánování edukačních procesů ve všech formách formálního i neformálního vzdělávání“ (2014, s. 63). Tento slovník dále říká, že plánování cílů se děje na několika úrovních: pro předškolní, základní, střední vzdělávání, kde jsou vymezovány ve státem konstruovaných dokumentech. Dále na úrovni vysokoškolského vzdělávání, kde vymezování cílů probíhá vlastně dvoukolejně: ve státních dokumentech a také autonomně jednotlivými vysokoškolskými institucemi. Ve vzdělávání dospělých jsou pak jeho cíle specificky konstruovány samotnými vzdělávacími institucemi podle potřeb daného oboru, podniku či instituce (2014, s. 63).



V metodice se cca před 35 a více lety cíle dělily na vzdělávací (výukové) a výchovné. Výchova je „záměrné působení vychovatele na jinou osobu. To platí dokonce i pro ty pedagogické směry, které tvrdí, že nejlepší je nepůsobit, protože i záměrné nepůsobení je záměrným působením“ (O. Chlup, 1965, s. 16). Výchova působí funkcionálně a intencionálně (O. Chlup, 1965, s. 19). Z uvedených dvou citací vyplývá, že důraz byl kladen na výchovnou stránku cíle ve smyslu formování člověka. To není již dnes trendem. Porovnejme se Zprávou Delorsovy komise.

V současné didaktice se rozlišují cíle obecné, postupné a specifické. Obecné cíle se týkají především rozvoje osobnosti studenta, jeho uplatnění ve společnosti, jeho profesního rozvoje jak v oblasti vědomostí, tak i dovedností a morálky. Tyto cíle jsou společensky determinovány, což jim dává určité vymezení, ale také uplatnění v rámci struktury rozvoje společnosti (Zlámal, 2009, s. 21 – 22).

Postupné cíle pak hrají roli motivační. Ve vztahu k obecným cílům má jejich dosažení etapový a zároveň i dlouhodobý charakter. Vzhledem k výše uvedenému můžeme říci, že jsou uskutečňovány po částech a postupně. Díky těmto charakteristickým rysům postupných cílů můžeme vyhodnocovat reálnost vytýčených cílů a zároveň je můžeme modifikovat, pokud se ukážou jako nesprávné (Zlámal, 2009, s. 22).

Specifické cíle můžeme označit jako cíle krátkodobé a vztahují se k jednotlivým tematickým celkům a vyučovacím jednotkám. Tyto cíle musí být jasně a konkrétně stanoveny, musí odpovídat předpokladům a požadavkům ve vztahu ke studentům a musí se týkat nejenom množství vědomostí, které si mají žáci osvojit, ale i dovedností, kompetencí, schopnosti žáků je prakticky aplikovat. Nesmíme přitom zapomenout na oblast morálního rozvoje studentů (Zlámal, 2009, s. 22).

Kategorie cíle hraje v dnešní didaktice klíčovou roli, a to na všech úrovních: při plánování každé hodiny, při tvorbě pedagogických dokumentů (RVP, ŠVP), při tvorbě kurikula, projektu CŽV akreditovaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy atd. Skutečnost, že tvůrce pedagogického dokumentu na jakékoliv úrovni si je vědom funkce kategorie cíle, ovlivňuje rozhodování o volbě metod a prostředků výuky ze strany učitele. Ze strany žáka pak kategorie cíle působí jako motivační činitel, jenž vede k aktivizaci jeho činnosti.

Na všech úrovních stanovujeme různé druhy cílů, které pak tvoří ucelený a vzájemně provázaný systém. Mohou to být cíle hlavní a vedlejší, krátkodobé či dlouhodobé.

Zajímavá je i otázka formulace cílů. V metodice cca před 35 lety byly cíle formulovány ze strany učitele: „*Učitel vysvětlí...*“ „*Učitel naučí...*“ atd. V dnešní didaktice, v souvislosti se skutečností, že v centru pozornosti je žák, nikoliv učitel, je trendem ve výuce cizích jazyků (neříkáme tím, že je to jediná možnost) používat tzv. „*can-do-statement*“, který staví při stanovování cílů do centra pozornosti právě žáka. Vlastně tím říkáme, co bude žák umět například na konci hodiny, na konci určité fáze hodiny apod.: „*(Na konci hodiny) bude žák schopen klást otázky v přítomném čase.*“ nebo „*(Na konci této aktivity) bude žák umět napsat neformální dopis.*“ Tento trend je dán a je v souladu se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky. Společný evropský referenční rámec pro jazyky například uvádí následující formulace: „Umí vyčerpávajícím způsobem a spolehlivě ovládat velmi široký rozsah jazyka tak, aby“ (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 112), „Dokáže důsledně ovládat gramatiku jazyka v její komplexnosti“ (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 116) nebo „Dokáže pronést hlášení týkající se většiny obecných témat natolik zřetelně, plynule“ (Společný evropský referenční rámec, 2002, s. 61).

Cílové zaměření výuky je v edukačním procesu tak významné, protože zřetelně strukturuje hodinu a jasně formuluje problémy a úkoly, učiteli pomáhá s výběrem faktů, pojmů, pokusů, zobecnění, která budou v průběhu hodiny hrát důležitou roli. Dále cílové zaměření výuky umožňuje učiteli rozlišit mezi podstatným a nepodstatným učivem, a tak zvyšovat produktivitu práce a výkony studentů v procesu učení a vede studenty k aktivnímu zapojení se do hodiny a k aktivní myšlenkové činnosti, srovnávání, řešení problémů, k samostatné formulaci žákovských závěrů a hodnocení. Také zdůrazňuje úlohu zpětné vazby. Kromě toho dává učiteli možnost navazovat na již probranou látku, ale i vytváří předpoklady pro následující látku (návaznost). Vytýčení a stanovení cíle na počátku hodiny umožňuje učiteli i žákovi průběžně sledovat a hodnotit míru splnění cíle směrem ke konci hodiny a na jejím konci (reflexe a sebereflexe) (Zlámal, 2009, s. 22 - 23).

Důležitost kategorie vzdělávacích cílů je doložena i skutečností, že stupeň a úroveň jejich splnění je rozhodujícím kritériem pro hodnocení kvality školy, programu ČŽV, atd. Systémové měření splnění vzdělávacích cílů umožňuje provádět srovnání dosažených výsledků se zamýšlenými cíli vzdělávání (Zlámal, 2009, s. 22).

### 1.2.3 Obsah profesního vzdělávání

Obsah každého vzdělávání, tedy i profesního, je dán základními učebními dokumenty příslušného vzdělávacího programu. Mezi ty nejčastější patří například profil absolventa, učební plán, učební osnovy, tematický plán, koordinační plán.

Profil absolventa představuje očekávané výstupy ve vztahu k rozvoji studenta, tedy to, kterým směrem se ubírá veškeré pedagogické působení. Zároveň profil absolventa obsahuje nejdůležitější objektivní kritéria, na jejichž základě jsou vytvářeny ty pedagogické dokumenty, skrze které se uskutečňuje nový typ výchovy a vzdělávání. Profil absolventa má dvě části: obecnou a zvláštní. Obecná část pokrývá hlavně kompetence vztahově postojové, tedy ty, které charakterizují rysy studenta ve vztahu k jeho osobě, k jiným lidem, k práci. Patří sem připravenost studenta na aktivní zapojení do života a práce po ukončení studia v návaznosti na výsledky výchovy a vzdělávání. Zvláštní část profilu absolventa obsahuje profesní požadavky, které jsou realizovány v konkrétním vzdělávacím programu (Zlámal, 2009, s. 23).

Andragogický slovník charakterizuje učební plán jako dokument obsahující seznam předmětů či témat, jež musí žáci, studenti, vzdělávající se dospělí absolvovat. Tento plán zároveň stanoví časové proporce, které jsou těmto předmětům/tématům vyhrazeny nebo doporučovány. Ve vzdělávání dospělých je učební plán součástí vzdělávacího projektu. Z něho se odvíjí dílčí plány na didaktickou realizaci projektu. V oblasti andragogiky v České republice není situace spojená s tvorbou učebních plánů příznivá. Vzhledem ke skutečnosti, že nejsou vypracovány využitelné metodiky pro tvorbu učebních plánů a jiných kurikulárních dokumentů v této oblasti, jsou tyto plány vytvářeny vesměs živelně, pouze na základě empirie tvůrce/tvůrců, bez teoretické základny, a proto jsou velmi více či méně nedokonalé (2014, s. 276 – 277).

Tentýž slovník charakterizuje učební osnovy jako základní dokument, který je normou pro realizaci obsahu vzdělávání v edukačních procesech ve formálním i neformálním vzdělávání. V nedávné minulosti byly učební osnovy závazným dokumentem, který stanovoval témata učiva a jejich časovou posloupnost ve výuce. V současnosti se v České republice toto pojetí neuplatňuje a bylo nahrazeno rámcovými vzdělávacími programy a na nich založených školních vzdělávacích programech. Tento systém se týká předškolního, základního a středního vzdělávání. Ve vysokoškolském vzdělávání a ve vzdělávání dospělých je situace zcela odlišná. Ve vzdělávání dospělých jsou učební osnovy nezbytnou součástí jakéhokoliv

projektu vzdělávání. Stanovení obsahu vzdělávání a časová posloupnost témat spolu s plánovanými cíli jsou uvedeny v podobě učebního plánu a učebních osnov, ale tyto termíny nemusí být používány. Nejčastěji bývají nazývány jako plán vzdělávací akce či vzdělávací program (Andragogický slovník, 2014, s. 276).

Tematický plán je pak dokumentem, který vypracovává jednotlivý učitel na základě učebních osnov. Je zde vymezen obsah učiva v podobě tematických okruhů, tematických celků a témat. Obsahuje také rámcové (plánované, předpokládané) časové dotace pro jednotlivé tematické okruhy a celky. Tato skutečnost umožňuje vyučujícímu přistupovat k výuce tvůrčím způsobem a přizpůsobit ji konkrétním podmínkám a potřebám vzdělávajících se osob (Zlámal, 2009, s. 24).

Koordinační plán pak slouží v odborných školách k návaznosti teoretického učiva na praktickou výuku (Zlámal, 2009, s. 23).

V současné době je nejběžnějším pedagogickým a andragogickým dokumentem kurikulum. Podívejme se tedy na něj podrobněji.

#### 1.2.4 Pojem kurikulum

Evropský pedagogický tezaurus definuje kurikulum velmi úzce jako „seznam vyučovacích předmětů a jejich časové dotace pro pravidelné vyučování na daném typu vzdělávací instituce“ (1993, s. 71).

Thesaurus for Education Systems in Europe, vydání z roku 2006, definuje pojem kurikulum jako seznam vyučovaných předmětů a zamýšlené výstupy vyučováním daném typu vzdělávací instituce (2006, s. 68; překl. B. Dvořák).

Andragogický slovník charakterizuje kurikulum mnohem širěji a považuje je za jeden ze základních andragogických a pedagogických pojmů. Tento dokument stanoví cíle a obsah určitého vzdělávání, jeho očekávané výstupy a způsoby hodnocení. Kurikulum pro jednotlivé obory vzdělávání obsahuje také učební plán a učební osnovy (2014, s. 167). Termín kurikulum pochází z latinského slova *currere* = běžeti = činnost v čase, nějaký probíhající děj. Pojem se v pedagogice objevuje v 60. letech minulého století, u nás byl zaveden až po roce 1989 a dnes je již běžnou součástí koncepcí vzdělávacích programů ve školním vzdělávání i ve vzdělávání dospělých. Výše jsme vymezili, jak budeme pojem kurikulum chápat, nicméně

rádi bychom podotkli, že termín kurikulum „je považován za komplexní a rámcový, a jako takový obtížně definovatelný a mnohovýznamový“ (Walterová et al., 2004, s. 225). K doložení citace je na tomtéž místě uvedeno, že například B. Novak identifikoval devadesát osm případů různého použití výrazu kurikulum v odborných pedagogických anglicky psaných textech.

Problematikou kurikula se i u nás zabývá celá řada autorů. Genezi, vývoj pojmu a trendy v oblasti kurikula u nás představuje již na počátku devadesátých let minulého století E. Walterová. Uvádí, že vývoj teorie kurikula byl stimulován kurikulárním hnutím, které se rozvíjelo koncem 60. let a v 70. letech v Západní Evropě, USA a Austrálii. V té době byla podporována optimistická představa, že vznikne univerzální teoretický model kurikula, který bude obecně aplikovatelný ve všech zemích (Walterová, 1994, s. 32). J. Průcha se zabývá teoriemi kurikula, které dělí na filozofické a prakticky konstrukční (Průcha, 2002, s. 235 – 257). První skupina teorií má společné to, že se

zabývá tím, co vložit do rámce zkušeností, které má mladý člověk získávat ve škole. Snaží se najít odpovědi na odvěké otázky filozofie výchovy – k čemu vlastně má školní vzdělání sloužit, k jakým ideálům vychovávaného jedince jedince má směřovat apod. Nepracuje se s přesnými daty, ale s obecnými pojmy, jako je např. *zkušenost* (Průcha, 2002, s. 237 – 238).

Druhá skupina se pak „zaměřuje na konkrétní procedury výběru, struktury a uspořádání toho, co má být obsahem školní edukace“ (Průcha, 2002, s. 242). Současné směry v kurikulárních teoriích uvádějí dvě základní teorie: 1. empirická teorie (americká), která zdůrazňuje humanistické ideály, kde škola má více respektovat všelidské hodnoty, smysl života a hodnoty demokratické společnosti, 2. teorie prakticky konstrukční, která prosazuje výuku zaměřenou na výběr, strukturu a uspořádání učiva, které má být obsahem školní edukace (Zlámal, 2009, s. 25).

Podívejme se na některá další pojetí termínu kurikulum, která prezentuje E. Walterová (1994). Nejprve představme dvě pojetí, která jsou nejvíce frekventovaná a která zároveň reprezentují dva extrémy: úzké pojetí (tradiční) a široké obecné.

V úzkém pojetí (v souladu s Andragogickým slovníkem) je kurikulum charakterizováno jako plán, projekt, psaný dokument. Ten zahrnuje strategie dosahování cílů vzdělávání, má lineární charakter, protože postupuje od začátku do konce, a má daný řád.

V širokém pojetí je kurikulum definováno jako veškerá zkušenost žáků, kterou získávají při vzdělávání, tedy zahrnuje prakticky vše, co se děje ve škole, nebo i při neformálním učení mimo školu. Toto široké pojetí kurikula souvisí hlavně se skutečností, že na výsledky vzdělávání žáků a na kurikulum má silný vliv proces výuky, prostředí a klima školy i širší sociální prostředí. Zde se pak hovoří o tzv. skrytém, nepsaném, neoficiálním kurikulu. Toto široké pojetí rozlišuje mezi tím, co je plánováno a co je skutečně dosaženo. V tomto kontextu může být kurikulum definováno na různých rovinách.

Plánované (projektované, zamýšlené) kurikulum. V tomto smyslu má kurikulum podstatné části: cíle vzdělávání, obsahy, časový rozvrh, organizace a strategie výuky. Ty jsou kodifikovány ve formě oficiálních dokumentů.

Toto plánované kurikulum je vždy při jeho uskutečňování v konkrétních podmínkách školy a třídy určitým způsobem modifikováno: cíle a obsah výuky jsou přizpůsobeny úrovni a schopnostem žáků. Zde pak hovoříme o realizovaném (prezentovaném) kurikulu. To zahrnuje prakticky všechno, co se žáci mají možnost naučit. Součástí tohoto kurikula jsou pak i charakteristiky žáků i učitelů, jejich vztahy, klima a prostředí školy aj. Realizované kurikulum má přímý vztah ke škole a třídě, kde výuka probíhá.

Dále pak hovoříme o skrytém kurikulu, které vyjadřuje další souvislosti života školy, které nebyly explicitně vyjádřeny v programech: školou preferované hodnoty, vztahy mezi učiteli a žáky, způsob diferenciací žáků, vztah učebnice a učitelova výkladu, vnější vztahy školy, hlavně vztahy mezi školou a rodinou, vztahy k místní komunitě.

Další kategorií je pak dosažené (osvojené) kurikulum. To představuje veškerou zkušenost žáka, kterou si odnáší z procesu vzdělávání a výchovy. Dosažené kurikulum se liší od plánovaného i od realizovaného: u mnoha žáků nebylo dosaženo plánovaných výsledků vzdělávání, u mnohých jsou výsledky ovlivněny skrytým kurikulem, ale především je dosažené kurikulum ovlivněno individualitou každého žáka. Z výše řečeného vyplývá, že pojem dosažené kurikulum se vztahuje k jednotlivým žákům.

Kurikulum může být také chápáno v termínech vyučovacích předmětů nebo obsahu vzdělávání, kdy tvorba kurikula se vztahuje především k vyučovacím předmětům, skupinám předmětů, ročníku, škole nebo úrovni vzdělání (Walterová et al., 2004, s. 226 – 227).

#### 1.2.4.1 Teorie kurikula

K rozvoji teorie kurikula, jejíž předmětem je proces tvorby kurikula, přispělo především již výše zmíněné kurikulární hnutí z 60. a 70. let 20. století. Výsledek snažení v rámci tohoto hnutí byl již také zmíněn dříve. Nicméně produktem těchto snah bylo nepřehledné množství kurikulární literatury, která odráží různá pojetí a přístupy k tvorbě kurikula.

V nejširším slova smyslu lze dle O. Kofroňové (2004) rozlišit dvě skupiny pojetí kurikula: 1. založené na vědeckých přístupech, které odrážejí tradiční, často pozitivistické teorie a modely vzdělávání a 2. založené na postpozitivistických a postmodernistických přístupech.

V první skupině je kurikulum chápáno spíše jako plán, který vyjadřuje zamýšlené učební výsledky. Obsah slouží jako prostředek k dosažení těchto výsledků. Takto uchopené kurikulum vyzdvihuje především výstup výuky a vztahuje se k obsahu: pojmům, teoriím, faktům a jejich vyjádření v učebnicích a dalších výukových materiálech.

Do této skupiny patří nejstarší a nejrozšířenější pojetí kurikula – behaviorální pojetí, také nazývané jako logicko-pozitivistické, konceptuálně-empirické, racionálně – vědecké, technokratické atd. V tomto pojetí je kurikulum chápáno jako plán či dokument, který stanoví cíle, které mají být dosaženy prostřednictvím obsahů a aktivit uspořádaných v lineární podobě. V tomto pojetí je vyučování a učení omezeno na racionální jednání směřující k dosažení stanovených cílů prostřednictvím aktivit, které je možné měřit. I přesto, že jsme výše uvedli, že toto pojetí kurikula je v současnosti stále nejrozšířenější, musíme podotknout, že se však nevyskytuje v čisté podobě.

Dalším možným pojetím kurikula z této skupiny je manažerské pojetí kurikula. Toto pojetí chápe školu jako sociální systém. Kurikulum plánuje v intencích rozvrhu, prostoru, vybavení, personálního zajištění. Toto pojetí kurikula klade důraz na organizační a administrativní stránku: výběr organizace, komunikace, hodnocení lidí zapojených do rozhodování o kurikulu, uvažuje se v intencích vzájemných vztahů, metod a stylů vedení a rozhodování, logických kroků ve vztahu k implementaci kurikula, řeší se otázky, jak tento proces podporovat, jak řídit proces inovace kurikula v systémové rovině. U tohoto pojetí kurikula je málo pozornosti věnováno obsahu a metodám výuky.

Třetím příkladem možného pojetí kurikula je systémové pojetí kurikula, které chápe kurikulum jako systém, v němž jsou různé dílčí jednotky vyučování organizovány tak, aby tvořily celek. Tento přístup je ovlivněn teorií systémů a je orientován na makroúroveň a

široký pohled na kurikulum, nicméně může být uplatněn i v rámci jedné školy. Zahrnuje vztahy mezi jednotlivými vzdělávacími programy a obsahovými okruhy. Tento přístup je také někdy označován jako inženýrský, který zahrnuje procesy potřebné k plánování kurikula jako etapy (vývoj, design) nebo struktury (vyučovací předměty, kurzy, plány vyučovacích hodin).

Posledním příkladem přístupu ke kurikulu z této skupiny je akademické pojetí kurikula. Je to pojetí založené na tradičním, encyklopedickém, intelektuálním přístupu, jehož podstatou je analýza výchozích pozic, trendů a koncepcí kurikula. Na jednotlivé předměty a jejich didaktiky nahlíží prostřednictvím teoretických diskuzí o struktuře disciplín a vědomostí (Kofroňová, 2004, s. 229 – 231).

Ve druhé skupině je kurikulum definováno spíše jako prostředek k dosažení účelu, který stojí mimo vzdělávací obsah. Pro tyto koncepce jsou evaluační výstupy ústředním pojmem. Jejich kritéria (evaluačních výstupů) stojí mimo kurikulum. Na rozdíl od první skupiny teorií pro koncepce druhé skupiny je důležitá

interakce žáků s obsahem a vlastní proces učení. Kurikulum se tak může vztahovat spíše ke zkušenostem žáků a kurikulární obsah získává takový význam, jaký má výuková situace pro žáka. Kurikulum je definováno v personálních termínech a vlastním obsahem kurikula se stávají spíše zkušenosti žáka a význam kurikula pro žáka (Kofroňová, 2004, s. 231).

Prvním příkladem typu kurikula z druhé skupiny je humanistické pojetí kurikula. Jejich představitelé zastávají názor, že pojetí v první skupině jsou příliš „technokratická a rigidní, opomíjejí personální a sociální aspekty kurikula a přehlíží psychosociální dynamiku škol a školních tříd“ (Kofroňová, 2004, s. 229). Toto pojetí kurikula klade důraz hlavně na skryté kurikulum a bere v úvahu celou osobnost vzdělávajícího se, nikoliv jen kognitivní složku. Sleduje tedy přístup zdola nahoru, nikoliv shora dolů, a to vede k častějšímu zapojení žáků do rozhodování. Tato koncepce kurikula podporuje kooperativní učení, samostatné učení a učení v malých skupinách, na rozdíl od soutěživého kognitivního způsobu učení s dominantním učitelem, které se odehrává ve velkých skupinách.

Jako příklad dalšího přístupu, který podporuje humanistické zaměření kurikula, můžeme uvést rekonceptualismus. Zastánci tohoto přístupu tvrdí, že škola má připravovat žáky nikoliv pro již existující statickou společnost, ale pro budoucnost, pro to, aby žáci byli schopni tuto společnost měnit.



Z uvedeného krátkého přehledu vyplývá, proč je behaviorální pojetí kurikula nejčastěji využíváno. Vyjadřuje jakýsi lineárně orientovaný plán, který učitele provádí všemi podstatnými aspekty daného vzdělávacího programu (cíle, obsah, časové proporce, výstupy). Ve srovnání s jinými koncepcemi je velice konkrétní, návodný a pro tvůrce, uživatele i inspekční orgány snadno uchopitelný, splnitelný a kontrolovatelný. Navíc i žáci se v něm mohou snadno orientovat. Jeho největší nevýhodou je „nekomplexnost“. Tím se myslí orientace na výstupy, na splnění cílů, na obsahy, na roli učitele jako ve vyučování dominujícího elementu, přičemž nebere v potaz osobnosti vzdělávajících, tak jak to činí například humanistický přístup k pojetí kurikula.

#### 1.2.4.2 Tvorba kurikula

V předchozí kapitole jsme se zabývali teorií kurikula. Výše uvedené teoretické postuláty se samozřejmě aplikují při jeho tvorbě. Tvorba kurikula zpravidla sleduje čtyřetapový model: vývoj, design, implementace a evaluace. Každý model tvorby kurikula musí zahrnovat základní složky: cíle a obsahy vzdělávání, strategie učení, metody a učební materiály, participanty, kteří se účastní tvorby kurikula (na jakékoliv úrovni), a vztahy mezi nimi (Walterová et al., 2004, s. 232). Nicméně, kurikulum může být strukturováno různými způsoby. Orstein a Hunkins rozlišují následující základní modely tvorby kurikula: viz níže A, B, C, D a E (převzato z Walterová et al., 2004, s. 232 – 233).

A/Kurikulum strukturované podle obsahu je nejčastějším a nejvíce rozšířeným typem kurikula. V rámci tohoto typu můžeme najít několik variant.

První variantou je kurikulum, které je strukturováno podle vyučovacích předmětů, což je přístup, který souvisí se specializací učitelů na určité vyučovací předměty. Tato struktura podporuje pasivní učení a reprodukci fragmentovitých poznatků.

U druhé varianty dochází ke strukturaci kurikula do předmětů na základě vědeckých disciplín. Tento přístup směřuje k tomu, aby žáci pochopili základní logiku a koncept příslušného oboru, aby byli schopni používat metody dané disciplíny a aby si byli schopni uvědomovat vztahy.

U třetí varianty strukturace podle širokých obsahových okruhů zakládá integrované tematické celky. V tomto případě se také někdy hovoří o tom, že žáci vytvářejí a jakoby „znovuobjevují“ poznatky.

Čtvrtým typem je kurikulum založené na podpoře mezipředmětových vztahů. Tento přístup, stejně jako předchozí přístup, omezuje fragmentaci, ale zachovává samostatné vyučovací předměty. Podtrhuje význam výběru a strukturace obsahu ve vztahu k širším celkům, které jsou přenositelné a uplatnitelné v různých obsahových oblastech. Takové kurikulum podporuje například kritické myšlení a práci s informacemi.

B/Kurikula strukturovaná podle potřeb žáka jsou založena na premise, že optimální učení nastává pouze tehdy, když je žák aktivní. Proto v těchto případech žáci často participují na plánování učebních aktivit. V rámci tohoto modelu se vyskytují určité varianty. Jednou z nich je například kurikulum strukturované podle zkušeností žáků. Takové kurikulum však nemůže být plánované. Zkušenosti žáků se stávají startovním bodem pro jejich učení. Tento přístup vychází především z pedagogiky J. Deweye. Ten tvrdí, že individuální zkušenosti jsou součástí jedné reality, stejně jako vyučovací předměty (Walterová et al., 2004, s. 233). Dále do této skupiny mohou patřit humanistické přístupy ke kurikulu. Tyto teorie jsou silně ovlivněny Maslowovými teoriemi, podle nichž by kurikulum mělo být složeno z komponentů, které směřují k tomu, aby žák akceptoval sebe, ostatní a přírodu; byl spontánní a přirozený; byl orientovaný na řešení problému; byl otevřený různým zkušenostem; byl empatický vůči méně šťastným; získal vysokou úroveň interpersonálních dovedností; věřil v možnost participace jedince při rozhodování; získal filozofický smysl pro humor (Maslow, 2014; Walterová et al., 2004, s. 233).

Obecně lze říci, že pro humanistické přístupy je charakteristický důraz na afektivní roli kurikula a důraz je významnou měrou kladen na jedince, což se v praxi projevuje například tím, že vyučovací předměty se posuzují podle potřeb žáků, zvětšuje se míra participace žáků při rozhodování o kurikulu, neautoritativním přístupem k žákovi a celé jeho osobnosti, myšlení, cítění i jednání.

C/Kurikula lze vytvářet jako orientovaná na problémy: problémy individuální i společenské. Takové kurikulum je předem plánováno a logicky překračuje hranice jednotlivých předmětů.

D/Existují i kurikula, která jsou orientována na životní situace, kde obsah není rozdělen do předmětů, ale vymezen prostřednictvím reálných situací ze společenského života. Tato

kurikula vycházejí ze Spencerovy pedagogiky (Walterová et al., 2004, s. 233). Smyslem kurikula, založeného na řešení životních situací, je vést žáky k pochopení cest, kterými lze zlepšit společnost, ale také se na těchto změnách podílet. Tento typ pojetí kurikula s sebou automaticky nese problémově orientované učení a integraci obsahu a procesuálních dovedností v kurikulu.

E/ Další možností kurikula je varianta vymezující jádro všeobecného vzdělávání podle běžných lidských aktivit. Takové kurikulum je konstruováno do bloků kolem tzv. oblastí života, přičemž žáci pronikají k problémům, které jsou typické pro současnou společnost. Tato kurikula podporují hlavně učení řešením problémů a kooperativní učení.

Je nutné poznamenat, že v běžné realitě se jednotlivé typy zřídka kdy vyskytují v čisté podobě. Jejich konečná podoba je ve víceúrovňovém procesu rozhodování ovlivněna hlavně postupy a autoritami, které se podílejí na jejich tvorbě, implementaci a hodnocení. Na kterých úrovních se odehrává proces tvorby kurikula? Kým je vlastně ovlivněn? Obecně se autoři publikací shodují, že se tento proces odehrává na úrovni politické, odborné a na úrovni škol. Na politické úrovni probíhá veřejná diskuze o škole, jejích funkcích, cílech, obsahu. Tato diskuze je vedena zejména prostřednictvím médií. Odbornou úroveň tvoří instituce, zejména ministerstvo školství, eventuálně další zainteresovaná ministerstva, výzkumná pracoviště, instituce připravující učitele apod. Na úrovni škol se především kurikulární změny a přístupy plánují, ověřují se inovativní postupy a vytváří se konkrétní školní kurikulum. Do procesu tvorby kurikula také patří: expertní studie odborníků, především oborových didaktiků; pilotní studie na školách; komparativní analýzy starého a nového kurikula; monitorovací procedury, jejichž úkolem je zjistit, zda a jaké mají tvůrci představy o škole jako celku, o jejích funkcích, efektech; analýzy dosavadních studijních textů, které se používají ve vzdělávání učitelů, příprava nových textů; diskuze s regionálními školskými a správními pracovníky o kontextu a podmínkách, v nichž budou nové kurikulární projekty zaváděny, a zjišťování jejich názorů na školu a efekty nového kurikula (Walterová et al., 2004, s. 234).

Důležitá je i skutečnost, že při tvorbě a následné implementaci kurikula nelze zanedbávat lidský faktor obecně, především pak předchozí zkušenosti lidí, kteří implementaci provádějí. I tento faktor může ovlivnit úspěch či neúspěch kurikula. Skutečnostmi, které tento faktor ovlivňují, jsou například předchozí kurikulární reformy a pojetí vyučování a školy dané těmito reformami; skutečnost, že učitelé dávají přednost dílčím obsahovým změnám před změnami metod a strategií výuky apod.

### 1.2.5 Současné evropské trendy v projektování kurikula a jejich cíle

Jak již bylo řečeno dříve, kurikulum je v současné době v evropských zemích prioritou (od počátku 80. let). Jaké jsou tedy převažující rysy v současné tvorbě kurikula v těchto zemích? Jakými směry se tento trend ubírá?

Současné kurikulum se především zaměřuje na kvalitní a široce dostupné vzdělávání, na kvality vzdělávacího standardu a na vyrovnání podmínek pro různé znevýhodněné skupiny na základě principu spravedlnosti. Další nosnou ideou současného kurikula je skutečnost, že kurikulum je považováno za prostředek významný pro celoživotní vzdělávání. Dnešní člověk hledá svoji identitu ve změněném globálním světě a v jeho nejistotě. V minulosti byla ve vzdělávání pozornost zaměřena především na osvojování kulturních obsahů. Dnes se obrací k vnitřním zdrojům člověka, k jeho vnitřním rezervám a ke spolupráci mezi lidmi.

Cíle vzdělávání se stále více odklánějí od současnosti k perspektivám do budoucna. Cíle se tradičně vztahují k permanentní potřebě inovace vzdělávacích obsahů souvisejících s rozvojem a pokroky v procesu poznání, s přípravou na občanský a profesní život. Navíc se vyjadřují i cíle, které dříve patřily do skrytého kurikula. Jedná se především o cíle z kategorie hodnot, morálních norem a pravidel chování.

Dalším z trendů tvorby kurikula jsou obecné a klíčové kompetence. Obecné kompetence se vztahují ke třem hlavním oblastem: 1. kompetence rozhodovat o vlastní budoucnosti, která se promítá do svobodného výběru vlastní vzdělávací dráhy a spolurozhodování o obsahu vzdělání, 2. kompetence spolupracovat a participovat na společných rozhodnutích. Ty se vztahují k naplňování základních lidských práv rozvoje pluralitní a demokratické občanské společnosti, 3. kompetence při nalézání identity se skupinou. Ta podporuje sociální rozvoj žáků, empatii, solidaritu, sdílení zkušeností.

Zároveň však někteří autoři tvrdí, že „[o]becné kompetence nemají využití samy o sobě. Pro jejich úspěšnou aplikaci při řešení specifických praktických problémů jsou potřebné specifické vědomosti a zkušenosti“ (Walterová et al., 2004, s. 237).

Další otázkou spojenou s pojmem kompetence, jmenovitě „klíčové kompetence“, je koncepce jejich chápání. Kompetence mohou být chápány jako indikátor požadavků na výsledky vzdělávání nebo jako orientace v konstrukci kurikula. V různých zemích a institucionálních podmínkách byla vyvinuta různá pojetí klíčových kompetencí. Při jejich studiu a komparaci je třeba být si vědomi rozdílů v terminologii. Nehledě na různé definice pojmu kompetence, lze

řící, že podstatou tohoto pojmu je důraz na schopnost jednat aktivně. U tradičního modelu byl důraz kladen na demonstraci vědomostí. „Být kompetentní znamená umět se vyrovnat s kritickými, nepřehlednými, spleťnými a nepředvídanými situacemi. Vyrovnat se s těmito situacemi je možné, když člověk může aktivizovat to, co získal vzděláním a zkušeností, a umí toto použít originálním způsobem, odpovídajícím okolnostem“ (Walterová et al., 2004, s. 238).

V souvislosti s výše řečeným lze konstatovat, že kurikulum založené na kompetencích je trendem ve tvorbě kurikula. Takový typ kurikula se od jiných typů neliší, co se týká jeho funkcí a cílů, ale liší se od kurikula založeného na obsahu a časových proporcích svojí strukturou. Rozdíl spočívá v tom, že tradičně pojaté kurikulum je například rozděleno na ročníky či pololetí. Tím je dáno, kolik času se má věnovat příslušným částem kurikula. Žáci však skrze kurikulum nepostupují stejně rychle a ani nedosahují stejných výsledků. Kurikulum založené na kompetencích sleduje postup každého konkrétního žáka ve vztahu k tomu, jak již zvládl příslušné kompetence a je schopen je demonstrovat. Díky tomu lze kurikulum přizpůsobit individuálním schopnostem žáků podle jejich schopnosti osvojit si příslušné kompetence v určitém delším nebo kratším čase (Walterová et al., 2004, s. 238).

Jaké jsou podstatné rysy kompetence? Kompetence jsou nezávislé na vrozených schopnostech, je možné je získávat a rozvíjet. Nezahrnují pouze vědomosti, ale zahrnují i takové kvality, které správným způsobem aplikují získané vědomosti v pravý čas a správným způsobem při řešení určitého problému, váží se tedy k určité činnosti. Na druhou stranu kurikulum nikdy nemůže žáka úplně připravit pro širokou škálu činností, s nimiž se v životě setká (Walterová et al., 2004, s. 239).

V současné době je kladen důraz na rozvíjení klíčových kompetencí. Rozvoj klíčových kompetencí byl stanoven jako jeden ze strategických cílů tzv. Lisabonského procesu. Pracovní skupina Evropské komise definovala na základě uskutečněných výzkumů klíčové kompetence jako „ty kompetence, které představují přenosný a univerzálně použitelný soubor schopností, vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost“ (Walterová et al., 2004, s. 239). Je ale třeba podotknout, že i pojem klíčová kompetence má v různých evropských jazycích různý význam.

Jak na tyto otázky nahlížíme v současnosti v České republice? Podívejme se opět do Andragogického slovníku. Ten říká, že pojem kompetence je v oblasti vzdělávání a řízení

lidských zdrojů upřednostňován před jinými pojmy jako například dovednosti, způsobilost schopnosti, a to především s ohledem na kompatibilitu v mezinárodním a hlavně evropském měřítku. Dalším důvodem je skutečnost, že jako jediný ze zavedených pojmů pokrývá vědomosti, dovednosti, schopnosti, ale také postoje a hodnoty. Jejich kombinace v určitém kontextu umožňují kompetentní výkon. K němu termín kompetence odkazuje a směřuje (2014, s. 157 - 158).

Zastavíme-li se ještě u tohoto pojmu v měřítku evropských jazyků, tak zjistíme, že například v angličtině českému termínu kompetence odpovídají dva výrazy: „*competence*“ a „*competency*“, mezi nimiž je ale velký významový rozdíl. Slovo „*competence*“ se používá v kontextu kompetentního výkonu v určité situaci. Jde tedy o význam způsobilost, kompetenčnost, neformální kvalifikace. Pojem „*competency*“ se vztahuje k souboru lidských kvalit (predispozic i výsledků učení), které jsou ke kompetentnímu výkonu potřeba. Vypovídá o tom, zda a do jaké míry určitý jedinec zvládne určitou situaci vzhledem k optimálním a očekávaným výsledkům. Jedná se tedy o soubor těch vědomostí, dovedností, návyků a hodnot, které v dané situaci kompetentní výkon. Slovník potom shrnuje: „ O termín „*competency*“ se tedy dělí edukační vědy s psychologií, o termín „*competence*“ spíše s řízením lidských zdrojů“ (Andragogický slovník, 2014, s. 158).

J.Veteška a M. Tureckiová chápou kompetence jako „jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů, činností a životních situací, spojenou s možností a motivací rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“ (2008, s. 27).

Pojem klíčové kompetence byl u nás zaveden Národním programem rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha (2001). Ty jsou zaměřeny na rozvoj osobnosti, výchovu k aktivnímu demokratickému občanství a na přípravu jednotlivce do pracovního života. Jsou vždy kontextualizované a multidimenzionální a obsahují odpovídající potenciál pro akci a rozvoj. Je také možno je charakterizovat určitým standardem (Andragogický slovník, 2014, s. 158). Jsou vlastně cílovou kategorií, která vyjadřuje výstupy, cílové stavy, k jejichž naplňování by mělo směřovat veškeré vzdělávání. Jejich pojetí i obsah jsou založeny na českou společností obecně přijímaných hodnotách i na obecně sdílených představách o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti. Postupně se stávají složitějšími, a tím i

využitelnějšími (také kap. 1.2.6). Jejich osvojování a rozvíjení je dlouhodobým a složitým procesem (Andragogický slovník, 2014, s. 153 - 154).

Nové přístupy ovlivňují konstrukci kurikula v tom smyslu, že kromě jiného zahrnuje i aspekty sociální a personální. Ty se projevují především v tom, že žák byl dříve chápán jako pasivní příjemce vědomostí a dovedností učitelů. Dnes je mnohem více aktivním účastníkem rozhodování, je tím, kdo ovlivňuje cíle, metody a učební aktivity. Kurikulum tedy musí být flexibilní a musí umožňovat jednotlivcům individuální postup a výběr.

V tvorbě kurikula se výraznou měrou projevuje mezinárodní transfer; modely kurikula se vzájemně ovlivňují a v důsledku toho jsou do národních kurikulů přijímány nové prvky z jiných zemí. Tento trend je ovlivněn i uskutečňováním výzkumů kurikula a přenosem jejich výsledků ze zahraničí do jiných zemí.

Nové skutečnosti ovlivnily i tvorbu kurikulárního jádra, které bylo tradičně chápáno jako soustava nezastupitelných vyučovacích předmětů. Toto pojetí ale prodělává změny, které znamenají: 1. postup od celku k částem, od obecného ke konkrétnímu, 2. koncentraci tvorby obsahového jádra na klíčové kompetence a dovednosti, 3. vymezení obsahových oblastí v širších celcích, které jsou nadřazeny tradičním vyučovacím předmětům (Walterová et al., 2004, s. 243). Nové trendy v kurikulu značnou měrou zvyšují nároky na školu i učitele, a tedy i na přípravu budoucích učitelů na fakultách. I proto se autor rozhodl pro zpracování tohoto tématu.

### 1.2.6 Fáze řízení výuky

Na počátku kapitoly 1.2 jsme se dotkli termínu vyučovací (didaktický) proces. Vraťme se k němu ještě v návaznosti na kurikulum, neboť v didaktickém procesu vlastně dochází k realizaci kurikula, ať už je to kurikulum jakéhokoliv typu.

Proces realizace kurikula, který se odehrává v rámci vyučovacího (didaktického) procesu, prochází určitými fázemi. V didaktické literatuře je dělení na základní fáze rozdílné. J. Mužík například dělí didaktický proces na tři fáze: motivační, fázi vytváření vědomostí a formování dovedností a návyků a fázi ověřování výsledků výuky (2004, s. 50 – 55). M. Hladílek (2004) naopak rozlišuje pět fází výuky, které krátce představíme.

První fází je fáze motivačně stimulační. Je velmi důležitá, protože na ní je velkou měrou závislý výsledek didaktického procesu a skutečnost, zda se objekt didaktického působení ztotožní s cílem didaktického procesu a přemění se v aktivní subjekt. Motivace však také závisí na kvalitě řízení didaktického procesu, na volbě metod a forem výuky. Pokud učitel zvolí adekvátní a funkční metody a formy práce, vede studenty k pozitivní motivaci. Ta pak slouží jako základní podmínka k vytvoření pozitivního klimatu v učícím se kolektivu a také aktivního vztahů jeho členů k procesu učení. M. Hladílek zde zmiňuje i motivaci negativní (represivní), ale zároveň upozorňuje, že je třeba ji využívat obezřetně, protože by mohla ovlivnit žáka v negativním smyslu, tedy do negativního vztahu žáka ke škole (2004, s. 36). M. Hladílek zde také říká, že žák si osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky nejen pod vedením učitele, ale i za kolektivní účasti spolužáků.

Jako druhou fází M. Hladílek (2004) vyčleňuje fázi expoziční. V této fázi jsou žákům zprostředkovány nové poznatky. V soudobé teorii vyučování se tím nemyslí pouze pasivní předávání učiva od učitele žákům, ale tato fáze má především ráz stimulující. Hlavní důraz je zde kladen na aktivizaci všech objektů vyučovacího procesu, aby byla podnícena samostatnost, dychtivost a zvědavost. V této fázi nemá dojít k popisu reality, ale postižení její podstaty. Nedochozí zde k mechanickému předávání poznatků, ale logicky utříděné a promyšlené postupné navozování pozitivního vztahu od znalostí k vědomostem. Jinými slovy: „Vzdělání jako celek je objeveno po částech a po této analýze dochází k myšlenkové syntéze, kdy subjektivně nové se stává objektivně vlastní a poznané“ (Zlámal, 2009, s. 44 – 45).

Třetí fází je fáze fixační. Tato fáze je založena na předpokladu, že vzdělání je jednotný a strukturovaný celek a jeho osvojování je uvědomělým, dlouhodobým a celoživotním procesem. Soubor faktů a pojmů vytváří soustavu vědomostí, poznatků. Poznatky z jedné oblasti vstupují do vztahu s poznatky z jiné oblasti. Nové vstupy informací se spojují s dříve osvojenými poznatky a vytvářejí rámec určité vědecké oblasti. Tak se postupně, celoživotně vytváří spektrum objektivního poznávání.

Uspořádání pojmů do soustavy dochází ve dvou rovinách: horizontální a vertikální. Horizontální rovina se týká žáků v nižších ročnících základní škol. Spočívá ve vytváření verbální vybavenosti u žáků. Ta se projevuje v souvislé reprodukci situací, událostí, osobních prožitků. Vertikální rovina je složitější a znamená postup logického uspořádávání získaných vědomostí do jedné soustavy. Ta je pak základem uvědomělého, tvůrčího přístupu k jejich



aplikaci a trvalosti v procesu sebeuplatnění a seberealizace. Jestliže nedojde k vytvoření soustavy vědomostí, dochází k pouhému zapamatování izolovaných faktů, žáci mají útržkovité vědomosti a jako důsledek nedovedou vědomosti potřebným způsobem využívat (Hladílek, 2004, s. 39).

Pro účastníky programu CŽV Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ je důležité být si vědom role i důležitosti obou rovin. Horizontální rovina se především týká žáků, kteří navštěvují nižší ročníky 1. stupně základní školy, ale i absolventi tohoto programu v praxi často vyučují angličtinu na 1. stupni nebo učí začátečnické úrovni, kde musí do určité míry vytvářet základy verbální vybavenosti i u žáků starších.

Osvojení potřebného množství vědomostí je předpokladem k formování dovedností a návyků. Při upevňování dovedností a návyků je nutná participace studentů i učitele. Ze strany učitele se musí jednat o didakticky promyšlený postup. Primárním předpokladem rozvoje zájmu a plného akceptování nových vědomostí, dovedností a návyků je společné úsilí studentů i učitele v edukačním procesu. Pro učitele je důležité si uvědomit, že návyky se vytvářejí opakováním a opakujícím se procvičováním. Učitel přitom uplatňuje rozmanitost forem a přímo, bez odbočování a zatěžování žáků vedlejšími jevy, směřuje k vytýčenému cíli. Stejným způsobem se fixují vědomosti, dovednosti a návyky. Dobrý učitel by měl dodržovat následující posloupnost základních forem opakování: 1. opakování prvotní, které následuje v plném rozsahu ihned po výkladu ještě v expoziční fázi, 2. opakování průběžné, kdy se učitel soustřeďuje na obtížné partie, klíčové body, kde dokonce může dojít k opětnému výkladu učiva, 3. opakování zobecnující, postihující větší celky učiva, rozlišující mezi podstatným a rozšiřujícím učivem; zde již učitel využívá mezipředmětových vztahů, předjímá praktické aplikace učiva, 4. opakování problémové, které již vyžaduje nadhled nad učivem a bývá spojeno s aplikací poznatků (Hladílek, 2004, s. 38 – 41; Zlámal, 2009, s. 47).

Čtvrtou fází je pak fáze aplikační, kterou M. Hladílek považuje za vyvrcholení výuky. V této fázi didaktického procesu dochází k aplikaci získaných vědomostí a dovedností v praxi. Nejedná se o jednoduché a přímočaré vazby, ale o složité aplikace, které jsou založené na kombinaci vědomostního potenciálu studenta a na flexibilitě studenta, včetně jeho tvůrčích možností, kdy je žák schopen uplatnit své vědomosti v neobvyklé situaci, kombinovat poznatky z několika oborů, zprvu pod vedením učitele, později samostatně (Hladílek, 2004, s. 41).

Pátou fází je fáze diagnostická, která spočívá v ověřování výsledků výuky. Cílem této fáze je zjistit, „do jaké míry a jak trvale si žáci osvojili vědomosti, dovednosti a návyky a jak jich využívají samostatně v praxi [...] Kontrola osvojení vědomostí žáky je současně prostředkem jejich učební aktivizace. Ozřejmí jim jejich znalosti, ale i nedostatky, které mají odstranit“ (Hladílek, 2004, s. 41 - 42). J. Zlámal ještě dodává, že zde je nutné provést: 1. vyhodnocení jednotlivých etap průběžného hodnocení didaktického procesu, 2. individuální zhodnocení studentů vzhledem k jejich aktivnímu přístupu během výuky, 3. závěrečné analytické zhodnocení výuky s vyhodnocením potřebných didakticko metodických doporučení pro další postup (2009, s. 48).

### 1.2.7 Shrnutí

V kapitole 1.2 jsme se zabývali vybranými aspekty didaktického (vyučovacího) procesu. Nejprve jsme vymezili nejdůležitější pojmy vztahující se k této kapitole. Pak jsme analyzovali problematiku cílů vzdělávání a jejich formulace. Poté jsme se zaměřili na nejtypičtější dokumenty vztahující se ke vzdělávání a přešli ke kurikulu jako nejfrekventovanějšímu dokumentu současné andragogiky i pedagogiky. Kurikulum jsme analyzovali z několika pohledů, například z hlediska teorií kurikula, jeho typologie, tvorby a současných evropských trendů. Nakonec jsme stručně charakterizovali jednotlivé fáze vzdělávacího (didaktického) procesu, kde dochází k implementaci kurikula.

Následující kapitolu věnujeme otázkám hodnocení výsledků didaktického procesu a měření kvality kurikula a vzdělávacího procesu. Na tomto místě musíme stanovit, jak chápeme pojem kurikulum my. Pro účely výzkumné části práce ho budeme chápat v pojetí Evropského tezauru.

## 1.3 Pedagogická evaluace, hodnocení kvality výuky, kvalita a efektivita

Evaluace obecně je jedním z předpokladů kvalitní práce. Na jejím základě se hodnotí organizace, její pracovníci, vzdělávací program a jeho výstupy. V našem případě se jedná o program celoživotního vzdělávání Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ a SŠ a jeho účastníky – absolventy i jeho budoucí směr a vývoj. Nejprve si vysvětlíme příslušné pojmy, potom přejdeme k samotné evaluaci.

### 1.3.1 Základní pojmy

Začněme pojmem evaluace, který je také jedním z velmi frekventovaných pojmů v oblasti pedagogické teorie, oficiálních dokumentech týkajících se vzdělávací politiky, v každodenní pedagogické praxi i ve výzkumu. Andragogický slovník říká, že

[e]valuace znamená totéž co hodnocení a oba pojmy se používají synonymně jako ekvivalenty anglických termínů *evaluation/assessment*. Ve vědeckém pojetí je evaluace chápána jako hodnocení, které s pomocí exaktních metod stanovuje kvalitu a efektivitu určitých programů, procesů, dosahovaných výsledků a efektů, činností zúčastněných subjektů. V posledních desetiletích se rozvinula rozsáhlá teorie a metodologie evaluace/hodnocení nejrůznějších edukačních jevů a procesů, takže pedagogická evaluace dnes představuje samostatnou vědeckou disciplínu (2014, s. 105 – 106).

Tentýž slovník pak charakterizuje pedagogickou evaluaci jako hodnocení, které se provádí přesnými metodami a které dospívá k objektivním výsledkům, jež mohou být ověřeny. Evaluace zjišťuje, charakterizuje, porovnává a vysvětluje data, která charakterizují stav, fungování a výsledky systému vzdělávání. Může zahrnovat i vzdělávání dospělých. Hodnoceny mohou být školy, učitelé, učebnice, vzdělávací procesy i výsledky vzdělávání. Výsledky, které byly prostřednictvím evaluace získány, bývají pak být využity pro opravy a plánování vzdělávacího systému jako celku i jeho jednotlivých částí, ale mohou být použity i pro explanatorní účely v pedagogické vědě a v andragogice. Zároveň uvádí (a naše zkušenost je v souladu s tímto tvrzením), že v oblasti andragogiky evaluace není dostatečně rozvinuta a že mnohé jevy v oblasti vzdělávání dospělých jsou hodnoceny nedostatečně nebo vůbec (2014, s. 208).

Dále Andragogický slovník uvádí, že v oblasti vzdělávání dospělých nejsou k dispozici přesné měřicí nástroje a že hodnocení je omezeno na subjektivní odhady nárůstu vědomostí ze strany účastníků vzdělávání, kteří zpravidla po ukončení kurzu nebo jeho etapy vyjadřují svoje názory v dotaznících nebo rozhovorech. Zároveň není ani vypracována metodika objektivního zjišťování a měření výsledků vzdělávání (2014, s. 126).

J. Zlámal uvádí, jaké funkce plní pedagogická evaluace: 1. instrumentální, kdy evaluace je prostředkem k dosažení vytýčeného záměru, 2: výchovně vzdělávací, kde evaluace slouží jako komunikátor mezi zadavatelem, respondentem a sledovaným jevem nebo sledovanou oblastí, 3. kognitivní, kdy evaluace slouží jako zdroj informací o reálném stavu edukačního procesu a pedagogických jevů, 4. kontrolní, kde slouží jako mechanismus pro měření úrovně, technologií a výkonů pracovníků školy i žáků, 5. řídicí kde slouží jako jeden z nástrojů

strategického a personálního rozhodování a 6. regulativní, kde umožňuje přehodnocovat priority a provádět konkrétní regulační opatření (2009, s. 166).

S pojmy evaluace a pedagogická evaluace logicky souvisí pojem kvalita a efektivita, které jsou v oblasti pedagogiky používány v různých významech a často dochází k jejich překrývání, proto je důležité znát kontext jejich užití. K. Starý a M. Chvál vysvětlují, že pojem kvalita se v této oblasti užívá ve dvou různých významech: 1. jako obecný výraz pro pozitivní i negativní označení míry nějakého stavu (například kvalita výuky francouzštiny v určité škole = vysoká/nízká), 2. pro vyjádření stavu, jenž je žádoucí, ideální, tedy pozitivní konotaci (Starý & Chvál, 2009, s. 64). Pro účely našeho výzkumu prezentovaného v praktické části budeme chápat pojem kvalita v prvním významu.

Pojem efektivita má ve svém základu *efekt*, což znamená účinky, výsledky, následky, úspěch, dojem, důsledky, dopady, ale i jejich původ, zdroj nebo příčiny. Z významu slova pak vyplývá, že efektivita je vyjádřením vztahu mezi výsledkem a tím, co tento výsledek zapříčinilo, případně ovlivnilo (Starý & Chvál, 2009, s. 64). Toto pojetí je v souladu s definicí, kterou poskytuje Andragogický slovník, který říká, že efektivita je „poměr mezi všemi dosaženými výstupy a všemi vynaloženými vstupy“ (2014, s. 96).

K. Starý a M. Chvál prezentují modely kvality a modely efektivit (2009, s. 64 - 71). Na závěr jejich charakteristiky tyto dva modely dávají do vzájemného vztahu, přičemž uvádějí, že někdy je kvalita chápána jako pojem nadřazený efektivitě a někdy efektivita jako pojem nadřazený kvalitě. Zároveň uvádějí, že při výzkumu kvality výuky jsou výzkumné otázky soustředěny především na proces výuky. Při výzkumech efektivit výuky jsou pak soustředěny především na výsledky žáků ve vztahu například ke vstupním podmínkám žáků, požadovaným cílům apod.

V současné době jsou empirické výzkumy zaměřené na kvalitu či efektivitu výuky označovány pojmem evaluační výzkumy a slouží k posouzení hodnoty a kvality různých objektů (Hendl, 2005, s. 43). Takto bychom mohli označit i výzkum, který budeme provádět my.

### 1.3.2 Role pedagogické evaluace a její typy

Na úvod této kapitoly lze obecně tvrdit, že na jedné straně o významu pedagogické evaluace dnes nikdo nepochybuje, ale na druhé straně, jak říká J. Zlámal (2009), v praxi je stále podceňována. K čemu tedy může sloužit?

O roli evaluace J. Zlámal (2009) říká, že v dobře fungující instituci by měla být pedagogická evaluace prováděna systémově, neboť je základním předpokladem a zároveň nástrojem (nepřímým) pro její úspěšné fungování a řízení. V rámci pedagogické evaluace lze měřit například kvalitu kurikula, učebnic, výsledků vzdělávání (i v mezinárodním kontextu), reálné výuky nebo edukačního prostředí. Takto získané informace lze pak využít pro řízení instituce, její další rozvoj, jako zpětnou vazbu pro učitele i studenta, konečně také i pro propagaci instituce a vzdělávacího programu, což hraje v dnešní době významnou roli. V odborné literatuře týkající se evaluace se zdůrazňují takové její charakteristiky jako záměrnost, systematickosti, strukturovanost, komplexnost a plánovitost (Janík, Knecht & Najvar et al., 2010; Rýdl, 2003). Využívá a propojuje různé vzájemně se doplňující způsoby a druhy evaluace.

Evaluace může plnit funkci formativní (průběžnou) nebo diagnostickou, tedy poskytuje zpětnou vazbu o probíhajícím procesu pro jeho přímé účastníky za účelem zlepšení. Evaluace také může plnit funkci sumativní (finální). Poskytuje informace o výsledcích procesu. Tyto informace mají souhrnný charakter (známky, výsledky testu), ale mohou být i více strukturované a více vypovídající (portfolio prací). Využití informací se mění podle úrovně vzdělávacího systému, záleží také na národním kontextu: například v zemích, kde jsou prestiž učitelů a důvěra v ně vysoké, je učitelovo hodnocení dostačující. V zemích, kde tomu tak není, se pak uplatňují externí nástroje, které mohou být doplněny hodnocením učitelů či ne.

Evaluace ve vzdělávání by měla odrážet různé skutečnosti: charakter vzdělávacího systému, hodnoty, na nichž je založen, jednotlivé prvky vzdělávacího systému a role daného prvku v rámci daného vzdělávacího systému, cíle, ke kterým daný prvek směřuje, vzdělávací obsahy, formu vzdělávání apod. Tomu musí pak odpovídat adekvátní volba výzkumných nástrojů. Způsob hodnocení zpětně ovlivňuje mimo jiné i výuku a tedy i realizované kurikulum. Pokud evaluace nevolí adekvátní metody a formy, může dojít k deformaci kurikula, a to již při jeho návrhu nebo při jeho realizaci. Každá evaluace je vždy závislá na

postoji jejích účastníků (v našem případě účastníků programu CŽV a vyučujících) k ní, jejich porozumění formám a způsobům evaluace, na jejich znalostech a zkušenostech. Na účastnících evaluace tedy závisí, zda výsledky evaluace budou mít pozitivní dopad, povedou ke zlepšení nebo zda povedou k již výše zmíněné deformaci. Výsledky evaluace v našem konkrétním případě budou mít význam pro budoucí účastníky programu CŽV, vyučující v tomto programu, vedení katedry i fakulty, pro kontrolní orgány a nepřímo i pro absolventy daného programu CŽV.

Rozhodují-li se výzkumníci o metodách a formách evaluace, berou v úvahu řadu hledisek, která nepůsobí izolovaně, ale ve vzájemné interakci, navzájem se doplňují a ovlivňují. Tato hlediska se klasifikují podle: 1. účelu (sumativní a formativní evaluace), 2. hodnotitele (interní a externí evaluace), 3. interpretace výsledků (normativní a kritériální hodnocení).

Evaluace sumativní a formativní již byly zmíněny dříve. Nyní krátce zmíníme evaluaci externí a interní. Externí evaluace (na rozdíl od interní) užívá standardizované nástroje, které zaručují srovnatelnost (v rámci školy, mezi školami, na národní či mezinárodní úrovni), zaručují vyšší objektivitu hodnocení a dostatečnou zpětnou vazbu. Nicméně externí evaluace může mít i negativní konotaci. Například širší záběr může zamezit hlubšímu porozumění daným problémům, standardizovaný externí test může zahrnovat jen omezený počet problémů, tedy poskytovat srovnatelné informace, ale v nedostatečné hloubce, může tedy mít omezenou validitu. Tento nedostatek může být minimalizován tak, že dotazník v písemné podobě může být doplněn rozhovorem.

Formou interní evaluace je autoevaluace. Tu Andragogický slovník, který hovoří především o školách legislativně řízených školským zákonem č. 561/2004 Sb., charakterizuje jako hodnocení vlastních výsledků a fungování, jako cyklický a systematický proces, který je realizován aktéry školního života. „V jeho průběhu se pomocí různých metod a nástrojů analyzuje a vyhodnocuje, do jaké míry se podařilo dosáhnout plánovaných cílů školy. [...] Autoevaluace je samozřejmě žádoucím prostředkem hodnocení kvality i v institucích věnujících se vzdělávání dospělých, kde zatím není příliš rozšířena“ (2014, s. 47). V obecné rovině Andragogický slovník charakterizuje autoevaluaci jako systematickou proceduru zaměřenou na to, aby subjekty působící v nějaké organizaci, podniku, škole vytvářely své vlastní hodnocení fungování a výsledků. Hovoří o tom, že tento proces se má opakovat ve stanovených intervalech a má být založen na objektivních kritériích a metodách hodnocení (2014, s. 47). Cílem procesu autoevaluace je zvyšování kvality a efektivity práce školy a její

další rozvoj. Autoevaluace je považována za východisko jakéhokoliv pokusu o změnu a zlepšení kvality či o dosažení vysoké kvality. Literatura o autoevaluaci hovoří o tom, že takových změn nelze dosáhnout tlakem shora, ale především na základě zájmu školy samotné, na základě její vlastní snahy změnit a realizovat její vlastní vizi (Walterová et al., 2004, s. 422). Vlastní hodnocení školy je svého druhu kritickou reflexí provedenou za účasti uživatelů a partnerů a předpokladem toho, aby „se realizovaly obě stránky autonomie školy: nejen uvolnit prostor pro iniciativu a tvořivost zdola, ale současně převzít plnou odpovědnost za kvalitu a efektivitu své práce“ (Walterová et al., 2004, s. 422). Výzkum provedený v rámci této dizertační práce bude svého druhu autoevaluací, reflexí na program celoživotního vzdělávání Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ a SŠ.

Podstatou evaluace normativní je interpretace výsledku vzhledem k celkovému rozdělení výsledků v určité definované skupině nebo populaci žáků, kdy výkon jedince je poměřován s výkony ostatních žáků, kterým byl zadán stejný úkol (percentil). Posuzují se rozdíly mezi jednotlivci v míře testovaného znaku, jejich vztah k určité úrovni, normě pro danou skupinu apod. Kriteriaální hodnocení pak prezentuje výsledek jako vyjádření toho, co řešitel zná nebo dovede. Tento typ hodnocení prezentuje absolutní výkon, nebere ohled na to, zda jednatel splnil úkol lépe nebo hůře než někdo jiný, neporovnává výsledky s ostatními testovanými. Tento typ testování může být doplněn výkonovou normou. Ta stanoví minimální výkonovou hranici a výsledkem je hodnocení tytu zvládl – nezvládl. Pro potřeby našeho výzkumu nebude však tento typ hodnocení využíván.

### 1.3.3 Oblasti měření kvality v rámci pedagogické evaluace

Aby pedagogická evaluace mohla dosáhnout cílů, které byly popsány v kapitole 1.3.2, a aby plnila funkce, které byly popsány v téže kapitole, musí se vytvářet konkrétní a funkční mechanismy evaluace, které mají systematicky a odpovídajícím způsobem hodnotit především následující oblasti: 1. materiální podmínky pro vzdělávání, 2. systém řízení školy, personální práce, funkčnost vnitřního komunikačního systému, úroveň a kvalitu vzdělávání pedagogických pracovníků, kvalitu a úroveň prováděných a nabízených služeb (psychosociální klima školy), 3. výsledky práce školy vzhledem k podmínkám a ekonomickým zdrojům v měřitelných parametrech (efektivita vložených finančních prostředků, prognózování trendů a následných potřeb), 4. průběh vzdělávání, 5. podporu školy

učícím se studentům a 6. výsledky vzdělávání (hledisko obsahu vzdělávání, hodnocení strategickými zákazníky a partnery) (Zlámal, 2009, s. 169).

Tyto oblasti lze samozřejmě aplikovat i při evaluaci našeho vzdělávacího programu. Do oblasti 1 může například patřit vybavení učeben, cena programu CŽV, do oblasti 2 organizační práce studijního oddělení, garanta programu, vedení katedry, vytváření interních komunikačních systémů (využití Google, Moodle), do oblasti 3 pak zpětná vazba od absolventů i eventuálně jejich zaměstnavatelů vztahující se ke skutečnosti, jak jsou připraveni pro práci učitele anglického jazyka na daném stupni školy, do oblasti 5 by opět mohla patřit například podpora učení studentů za využití Google, Moodle, přístup k fakultním či univerzitním studijním zdrojům: knihovna. Ve výzkumu provedeném doktorandem se skutečně tyto oblasti odrážejí.

Jednotlivé oblasti dále J. Zlámal (2009) rozpracovává do podoby konkrétních témat, na která je třeba se při autoevaluaci zaměřit. Uvedeme výběrově ta, která je možno aplikovat na náš program CŽV a formulačně je přizpůsobíme tomuto programu:

*Realizace individuálních vzdělávacích potřeb* - jak jsou zjišťovány vzdělávací potřeby studentů; na čem by měla být podle potřeb studentů postavena výuka; jak učitelé při výuce důsledně dbají na zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb jednotlivých studentů

*Spolupráce se strategickými zákazníky a partnery* - zda vůbec funguje, jakými způsoby a s jakými konkrétními výstupy je vedena vzájemná komunikace; jaké akce škola pořádá a jak jsou otevřeny strategickým zákazníkům a partnerům; jakými způsoby strategičtí partneři a zákazníci a partneři pozitivně ovlivňují školní vyučování

*Výuka* - zda je výuka obsahově strukturována podle potřeb studujících; zda je výuka dostatečně stimulující; zda je dostatečně náročná; zda reflektuje výuka počáteční znalosti žáků a je propojena se zkušenostmi, které mají z dosavadního studia a z reálného života; zda není ve výuce kladen příliš velký důraz na encyklopedické znalosti; zda výuka rozvíjí v dostatečné míře oborové dovednosti a klíčové kompetence studentů

*Materiální zajištění výuky studijními pomůckami* – zda mají účastníci programu a vyučující k dispozici učebnice, skripta a jiné učební texty, jak vyhovují a jak jsou využívány; zda mají účastníci programu a vyučující k dispozici výukové multimediální programy, jak vyhovují a jak jsou využívány; zda mají účastníci programu a vyučující k dispozici didaktické a pedagogické prostředky a pomůcky, jak didakticky vyhovují a jak jsou využívány



*Sociální klima a sociální vztahy ve škole* - je klima přátelské a motivující k učení a k pedagogické práci; nedochází k zesměšňování a ponižování studentů; zda se učitelé chovají ke studentům vstřícně a s respektem; zda se učitelé chovají k sobě vstřícně a s respektem; zda je prostředí školy bezpečné; zda mají studenti důvěru k učitelům

*Hodnocení studentů* - zda je podporováno sebehodnocení studentů; zda jsou používány nástroje hodnocení dostatečně validní a reliabilní; zda jsou používány nástroje hodnocení dostatečně rozmanité, aby umožňovaly vyniknout studentům s různými schopnostmi; zda jsou kritéria, podle kterých jsou výkony studentů hodnoceny, jasná a srozumitelná; zda znají studenti předem kritéria, podle kterých bude jejich práce hodnocena; zda poskytuje toto hodnocení informace, jak svoji práci a výkon zlepšit; zda plní hodnotící kritéria funkci motivační a kontrolní

*Práce učitelů* – zda učitelé znají své konkrétní úkoly a mají jasně formulovaná očekávání; zda učitelé provádějí sebehodnocení své práce systémově a využívají získaných informací; zda učitelé poskytují účastníkům programu CŽV přiměřenou pomoc; zda mají učitelé promyšleny prostředky, cíle, metody, organizační formy výuky, ale i nástroje a kritéria hodnocení; zda vzájemně spolupracují; zda jsou schopni identifikovat své vzdělávací potřeby a ochotni se soustavně vzdělávat

*Vedení školy, vedoucí kateder, oddělení, pracovníci studijního oddělení* - jakými způsoby vytvářejí potřebné kulturní zázemí učitelům a studentům; jakými způsoby vytvářejí podmínky a klima pro kvalitní pedagogickou práci učitelů; jak a čím podporují a trvale zlepšují vnitřní komunikační systém; jak nakládají s prostředky a zdroji racionálně a efektivně; jak spolupracují se strategickými zákazníky a partnery

*Výsledky vzdělávání* - jaké jsou výstupní vědomosti, dovednosti a postoje absolventů v jednotlivých oblastech vzdělávání; jak se absolventi programu CŽV uplatňují v každodenní školské a praxi a zda se v ní vůbec uplatňují

*Materiální, technické, ekonomické a hygienické podmínky* - má škola, katedra potřebné podmínky k naplnění cílů, které formulovala ve své vizi, programu, strategii (2009, s. 170 - 172).

### 1.3.4 Indikátory a cíle pedagogické evaluace

Na počátku této kapitoly je třeba říci, co je cílem pedagogické evaluace. Jednoznačně je to potřeba získání informací, které budou dále využity v procesu rozhodování o směru, kterým se bude škola, katedra, program CŽV ubírat, jinými slovy v rozhodování o jejich dalším rozvoji. Před započítím každé pedagogické evaluace je třeba definovat evaluační cíle, a to v přiměřeném množství. Pokud má evaluace více etap, dosažený dílčí cíl v jedné etapě evaluace se následně stává hlediskem, podle něhož bude poměřován cílový stav v další etapě. Cíle jsou vždycky úzce provázané s indikátory (kritérii) pedagogické evaluace.

Indikátory vzdělávání jako kvalita školy, katedry, studijního programu jsou „kvantitativní ukazatele vypovídající o stavu, fungování a produktech vzdělávacího systému“ (Andragogický slovník, 2014, s. 137), v našem konkrétním případě daného programu CŽV. Jinými slovy řečeno, jsou to skutečnosti, které vypovídají o kvalitě zkoumaného jevu a na jejich základě se pak implementují cíle pedagogické evaluace. Příklady takových kritérií byly uvedeny v kapitole 1.3.3. Jejich přehled není a ani nemůže být vyčerpávající. Zároveň si musíme být vědomi skutečnosti, že v rámci jedné pedagogické evaluace se neuplatní všechna kritéria, ale pouze ta, která vedou k dosažení cílů dané konkrétní evaluace. Indikátory hodnocení musí být jednoznačně a jasně stanoveny; jejich prostřednictvím je práce školy dobře zdokumentována; umožňují posouzení míry dosažení cílů; umožňují přijmout adekvátní rektifikační opatření; stanovit mechanismus (způsob, metody nástroje, vyhodnocování výsledků), jak těchto cílů dosáhnout.

V konečném výsledku indikátory a cíle musí dle Zlámala přispívat k podpoře řízení na všech stupních organizační struktury školy; k podpoře tréninkových technologií vzdělávání vedoucích pracovníků i pracovníků studijního oddělení; k podpoře celoživotního odborného a pedagogického vzdělávání vyučujících; vést ke zvyšování kvality vzdělávacího systému/programu a její reflexi ve výsledcích vzdělávání slabých, průměrných i vynikajících studujících (2009, s. 173).

### 1.3.5 Evaluační nástroje a metody

Přesto, že bylo v kapitole 1.3.1 v souladu s Andragogickým slovníkem stanoveno, že v oblasti vzdělávání dospělých hodnocení výsledků vzdělávání není příliš rozvinuto a že nejsou

rozpracovány přesné měřicí nástroje, pokusíme se poskytnout alespoň přehled nejčastěji užívaných nástrojů v oblasti školního vzdělávání, které lze aplikovat do oblasti vzdělávání dospělých a na zkoumaný program CŽV.

Především jsou to činnosti školy a jejích subjektů hodnocené na základě posouzení vedením školy, učiteli, vedoucími kateder, garanty programů CŽV, a to prostřednictvím nástrojů jako jsou pravidelná pracovní hodnocení, řízené rozhovory, strukturované a moderované skupinové diskuze, příspěvky ze schránek důvěry nebo aktivity a porady členů katedry. Dále lze pro hodnocení kvality programu využít systém SWOT analýz ke vzdělávacím programům, cíleně zaměřené dotazníky a ankety, pravidelné besedy účastníků programu CŽV s vedením fakulty, katedry, garantem programu CŽV, vyučujícími. Důležitou roli hraje i diagnostická činnost vedoucího katedry či garanta programu CŽV, školní dokumentace i hospitace a následky (Zlámal, 2009, s. 174).

Další možnosti pak nabízejí i specializované nástroje a metody pedagogického výzkumu jako například pozorování, experiment, dotazníky a ankety zadávané účastníkům programu CŽV a vyučujícím, studentské práce, portfolio i vlastní nástroje, které umožní ohodnotit cíle, které jsou považovány za prvořadé.

Za nejvýznamnější oblast práce školy je považována výuka. Ta je ale zároveň oblastí, která se obtížně hodnotí. Prvořadým hodnotícím nástrojem této oblasti je evaluace práce učitelů, kterou lze provádět různými způsoby, například hodnocením studenty, hodnocením ze strany vedení školy, katedry (hospitace aj.). Zajímavým, ale ne příliš často využívaným dokumentem je učitelovo portfolio, kam zařazuje příklady zdařilých prací studentů, zdařilých projektů, na nichž participovali, přípravy na zdařilé hodiny.

Co se týče metod vyhodnocování evaluačních nástrojů, patří sem tradiční metody pedagogického, sociologického nebo psychologického výzkumu: škálování, experiment, pozorování, rozhovor, hospitace, následky, obsahová a statistická analýza dat. V zájmu kvalifikovaného a kvalitního shromáždění informací je třeba připravit plán a na jeho základě pak realizovat konkrétní činnost. Tento plán musí respektovat určité zásady a technologický postup v následujícím chronologickém pořadí: vymezení výzkumné problematiky, zhodnocení dosavadních poznatků o ní, stanovení hypotéz a cílů projektu, stanovení a popis metod zkoumání a stanovení organizačního a materiálního zabezpečení.

V závěru této kapitoly musíme opět konstatovat, že velká většina přístupů k pedagogické evaluaci a jejím aspektům bude využita ve výzkumné části práce.

## **1.4 Závěr**

V této části práce jsme sledovali vybrané aspekty, podle kterých lze posuzovat program CŽV. Vždy jsme vymezili a provedli diskuzi základních pojmů, přičemž jsme stanovili, v jakém významu budeme potřebný pojem užívat ve výzkumné části práce. Aspekty byly vybrány, charakterizovány a diskutovány s ohledem na současné trendy ve vzdělávání, především pak v profesním vzdělávání. Těmito aspekty byly například obecná charakteristika účastníka programu CŽV a pedagogické zásady v této oblasti v současnosti aplikované. Poté jsme prezentovali pohledy na chápání učitele cizího jazyka ve srovnání s učiteli jiných (například na obsah zaměřených) předmětů. Prezentovali jsme také některá chápání pojmu rodilý a nerodilý mluvčí, přičemž jsme zvážili výhody a nevýhody obou kategorií jako učitelů cizího jazyka. Neopomněli jsme představit učitele v roli žáka. Poté jsme přešli k současným trendům ve vzdělávání, jak je definuje ve své Zprávě Delorsova komise, rovněž ke trendům v klíčových kompetencích potřebných pro výkon pozice učitele a zaměřili jsme se také na etické stránky programu CŽV. Následně jsme sledovali různá pojetí termínu kurikulum a také současné cíle a obsah vzdělávání. Logicky jsme se museli dotknout kurikulární teorie a soudobých trendů v jeho projektování. Tuto otázku nešlo řešit, aniž bychom zmínili některé aspekty didaktického procesu, řízení výuky a jejích fází. Vzhledem k tématu a cílům této práce bylo ještě nutné zaměřit se na oblast pedagogické evaluace, měření kvality a efektivity didaktického procesu.

Již v průběhu psaní této části práce, s ohledem na prováděný empirický výzkum, bylo několikrát uváděno, že teoretické postuláty zde prezentované se záměrně či nezáměrně odrážejí ve výzkumné části práce, ať již cíleně nebo pouze v doprovodné rovině.

## **2. VÝZKUMNÁ ČÁST**

### **2.1 Charakteristika empirického výzkumu**

#### **2.1.1 Obsah výzkumné části**

Ve výzkumné části dizertační práce se zaměříme na program celoživotního vzdělávání Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ a SŠ, který Katedra anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty UK (dnes již ale na základě jiné akreditace) stále nabízí, a provedeme jeho stručnou charakteristiku. V návaznosti na ni se podíváme do pěti vybraných zemí, abychom zjistili, jak je možné rozšířit si stávající aprobaci o další předmět, konkrétně anglický jazyk. Těmito zeměmi jsou Anglie, Finsko, Polsko, Slovensko a Rakousko. Důvody výběru těchto zemí budeme prezentovat v příslušné kapitole. V další kapitole zjistíme, jaké předměty obsahují kurikula obdobných programů na některých školách ve vybraných zemích. Následující část se bude věnovat empirickému výzkumu mezi absolventy programu rozšiřujícího studia a učiteli tohoto programu CŽV. Zajímat nás bude, zda považují tento program CŽV za kvalitní, jaké faktory ovlivňují kvalitu programu, jakou roli mezi nimi hrají vyučující. Zajímat nás bude i motivace ke studiu a očekávání účastníků od tohoto programu CŽV a pokusíme se zjistit, nakolik byla jejich očekávání naplněna. Na základě studia výše uvedených zdrojů se pokusíme sestavit nové kurikulum takového kurzu. Termín kurikulum budeme chápat, jak již bylo řečeno v teoretické části práce, v souladu s Evropským pedagogickým tezaurem jako seznam předmětů a jejich hodinové dotace (Evropský pedagogický tezaurus, 1993, s. 71).

#### **2.1.2 Stav řešené problematiky a její význam – teoretická východiska výzkumu**

Rozšiřující studium je oblast společensky velmi významná. O tom svědčí permanentní zájem o sledovanou formu studia na uvedené katedře. Zájem je trvalý, i když počty přihlášených

v téměř třicetileté perspektivě představují fluktuující křivku. Společenský význam studia dokazuje i profesní struktura účastníků tohoto programu. Ta je dnes velmi odlišná od poslední dekády minulého století, kdy se účastníci rekrutovali převážně z bývalých učitelů ruského jazyka. Dnes, pokud jsou to absolventi učitelského studia, kromě učitelů takových jazyků jako němčina, francouzština či španělština, jsou to absolventi celé škály předmětů jako dějepis, zeměpis, tělesná výchova, biologie, chemie a dalších. Pro posledně zmíněné obory je studium obzvláště důležité, protože oborová didaktika je odlišná od didaktiky jejich původní aprobace, pokud nemají v aprobaci žádný cizí jazyk. Zpravidla jsou pro ně nové i principy lingvistické a literárněvědné. Zvláštní důležitost pak tento typ studia sehrává v případě absolventů neučitelských fakult. Ti se rekrutují z široké škály vysokých škol a oborů: Vysoká škola ekonomická, ČVUT, VŠCHT, teologické fakulty, Česká zemědělská univerzita. Pro tyto účastníky je nové vše: disciplíny lingvistické, literárněvědné i oborová didaktika. Navíc - mnozí z nich mají zkušenost se školou pouze v roli žáka.

I přesto, že se jedná o problematiku, v České republice, společensky velmi významnou, není u nás ani v zahraničí systematicky zkoumána, zmapována a poznatky o ní nejsou publikovány. Ve velmi obecné rovině by bylo možné ze zahraniční literatury aplikovat na sledovanou oblast typologii vzdělávacích systémů na základě publikace Yvese Bertranda (1998). Ale k tomu by bylo nutné uskutečnit daleko hlubší výzkum, což však nebylo cílem našeho zkoumání.

V obecném přístupu k dané problematice navazujeme na principy zprávy Delorovy komise Učení je skryté bohatství (1997). Publikace M. Váňové Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích (1997) sice zahrnuje některé z vybraných zemí, ale zabývá se přípravným vzděláváním učitelů, navíc v době před téměř dvaceti lety. Ve Strategiích výuky ve vysokoškolském vzdělávání J. Vašutové (2002) lze některé principy přípravného vzdělávání učitelů aplikovat na studium rozšiřující; autorka činí drobné exkurzy do námi sledované oblasti, ale stále neposkytuje informace relevantní našim cílům. Obdobným způsobem lze aplikovat i principy, které uvádí Z. Straková (2016). Před nedávnem byla vydána publikace Jana Průchy Vzdělávací systémy v zahraničí. Encyklopedický přehled školství 30 zemí Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA (2017). I ta však řeší otázku vzdělávání dospělých také velmi okrajově a pro naše potřeby v nedostačující hloubce. Využitelným zdrojem informací do určité míry může být i publikace M. a L. Rabušicových Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice (2008). Vzhledem k absenci relevantních informací v odborné literatuře bylo třeba obrátit se „ad fontes“ – přímo k pramenům (viz kap. 2.3.3).

### 2.1.3 Cíle výzkumu

Cíle jednotlivých částí výzkumu (jak jsou formulovány v příslušných kapitolách) směřují k naplnění jeho konečných cílů, kterými je:

1. zjistit, jaká očekávání měli účastníci programu celoživotního vzdělávání Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ a SŠ před započítím studia a nakolik byla jejich očekávání naplněna, zda jej považují za program kvalitní (proč a v čem) a zda odpovídá potřebám každodenní praxe učitele anglického jazyka 2. stupně ZŠ a SŠ,
2. zjistit, zda předmětová skladba (kurikulum) tohoto programu CŽV je odpovídající potřebám každodenní učitelské praxe na uvedených stupních našeho vzdělávacího systému nebo zda je třeba učinit nějaké změny ve skladbě daného kurikula,
3. zjistit, jak je obdobná problematika řešena ve vybraných evropských zemích a potencionálně čerpat z poznatků ze zahraničí při tvorbě kurikula pro Katedru anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze,
4. na základě poznatků získaných ve všech částech výzkumu zhodnotit posuzované kurikulum (kap. 2.2) a navrhnout nové kurikulum pro program CŽV Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ a SŠ.

### 2.1.4 Formulace výzkumných otázek

Výzkumné otázky byly formulovány v souladu s cíli výzkumu takto:

1. Nakolik byla naplněna očekávání, která účastníci programu CŽV měli?
2. Považují účastníci tento program za kvalitní? Proč a v čem?
3. Uspokojila předmětová skladba programu jejich očekávání a potřeby učitele anglického jazyka nebo je třeba provést nějaké změny?
4. Jaké kvality by měl mít vysokoškolský učitel, aby přispěl ke kvalitě programu?

5. Jak je problematika obdobného studia řešena ve vybraných evropských zemích a jiných fakultách v ČR? Co lze aplikovat z obdobných forem studia ve vybraných evropských zemích a z jiných fakult v ČR do našeho programu?

## 2.1.5 Fáze výzkumu, výzkumný vzorek, metody sběru a analýzy dat

### 2.1.5.1 Fáze výzkumu

Některé části výzkumu probíhaly podle původního plánu, některé musely být vzhledem k doktorandovu přerušení studia z rodinných důvodů posunuty a časovému posunu přizpůsobeny. Zmíněný časový posun se zpočátku zdál být nevýhodou, ale nakonec se ukázal jako výhodný, neboť poskytl – neplánovaně – respondentům čas ke zhodnocení jejich zkušeností (studijních i profesních) z daného programu CŽV. Mohli zjistit, jak je program připravil pro každodenní výuku ve škole a také jak naplnil jejich osobní očekávání. První fáze (fáze 1.A a 1.B) výzkumu proběhla v souladu s plánem.

Ve **fázi 1.A**, která byla fází pilotážní, bylo úkolem zjistit, jaké důvody vedly účastníky programu k jejich účasti v něm, jaké odpovědi lze předpokládat, jak budou respondenti odpovídat. Jak říká P. Gavora, úkolem pilotážního průzkumu je seznámení se s prostředím a terénem (2010, s. 84). Zde neprobíhalo mapování v pravém slova smyslu, protože doktorand byl vyučujícím těchto respondentů, znal je, znal i prostředí, neboť byl vyučujícím v tomto programu CŽV. Proto bylo hlavním cílem spíše zmapovat jejich reakce, možnou hloubku a směr odpovědí, ochotu zúčastnit se apod. Tato část proběhla v průběhu studia v rozmezí listopad 2011 až březen 2013. Vzhledem k tomu, že již pilotážní část poskytla doktorandovi cenné a zajímavé informace, budou i tyto údaje prezentovány.

**Fáze 1.B** probíhala v podstatě paralelně s fází 1.A a byla zaměřena na získání informací o studiu adekvátnímu našemu programu CŽV ve vybraných evropských zemích. **Ve fázi 1.BA** bylo úkolem zjistit, jakou formou a za jakých předem stanovených podmínek lze rozšířit v těchto vybraných zemích učitelskou aprobaci o předmět anglický jazyk. Tato fáze proběhla v letech 2011 – 2012. **Ve fázi 1.BB**, která proběhla v letech 2012 – 2013, bylo úkolem zjistit, jakou konkrétní předmětovou náplň (kurikulum) mají obdobné programy na jiných fakultách v České republice, Slovenské republice i ve vybraných evropských zemích. Údaje uvedené v této práci odpovídají uvedenému časovému období.



Další plánovanou **fází (fáze 2)** bylo provést dotazníkové šetření mezi účastníky programu o naplnění očekávání, se kterými do studia nastupovali, a o kvalitě programu. Nejprve proběhl předvýzkum, jehož úkolem bylo zjistit, jak funguje výzkumný nástroj. Ten proběhl v říjnu – listopadu 2018. Na základě předvýzkumu byl výzkumný nástroj upraven do podoby užitě v samotném výzkumu. Dotazníkové šetření (**fáze 2A**) mělo být následováno polostrukturovanými rozhovory (**fáze 2.B**), které měly plnit funkci upřesnění informací z dotazníku a prohloubení některých aspektů sledované problematiky. Tato fáze měla probíhat postupně bezprostředně po ukončení studia jednotlivých ročníků. Vzhledem k přerušení studia doktoranda byla tato fáze posunuta. Neproběhla následně po ukončení studia u jednotlivých ročníků postupně, ale s určitým časovým odstupem. Vzhledem k tomu, že ročníky spadající do výzkumného vzorku již mezitím ukončily studium, proběhlo šetření ve výše popsané podobě, ale u celého výzkumného vzorku najednou v rozmezí podzim 2018 až jaro 2019 (včetně pilotáže). Dotazníky byly rozeslány e-mailem v lednu 2019 na evidované adresy respondentů. Celkem bylo odesláno 99 e-mailů. Pět se jich vrátilo opakovaně jako nedoručených. Po druhé žádosti o vyplnění dotazníků se jich vrátilo celkem 22, tedy odpovědělo 22% respondentů. Domníváme se, že nízká návratnost byla způsobena delší dobou mezi ukončením studia a realizací dotazníkového šetření. Výhodou tohoto zpoždění dle našeho názoru byla skutečnost, jak již uvedeno výše, že respondenti tak měli možnost zhodnotit osobní postoj ke studiu a praktický dopad náplně studia na jejich každodenní učitelskou praxi.

Asi měsíc po obdržení dotazníků (konec března 2019, začátek dubna 2019) probíhaly polostrukturované rozhovory v neformálním duchu s vybranými respondenty, kteří dotazník poslali zpět. Rozhovorů se uskutečnilo celkem 7, což představuje cca 33% výzkumného souboru, od nichž se vrátily dotazníky vyplněné. Dále ještě z důvodů triangulace proběhly 3 rozhovory s vyučujícími tohoto programu ČŽV (**fáze 2.C**).

#### 2.1.5.2 Výzkumný soubor

Při výběru výzkumného souboru pro pilotáž bylo použito metody záměrného výběru. Tímto způsobem bylo osloveno 79 účastníků tohoto programu ČŽV, kteří následně většinou ukončili své studium v letech 2012 a 2013. Na výzvu reagovalo 39 účastníků programu ČŽV, což je 49,4%. Z celkového počtu tři respondenti využili možnosti odpovídat anonymně.

Při sestavování výzkumného souboru pro dotazníkové šetření bylo užito metody záměrného výběru. Pro vyplnění dotazníku byl použit soubor tří kompletních ročníků daného programu CŽV, kteří jej absolvovali na základě výše uvedené akreditace. Jednalo se o skupiny účastníků programu CŽV, kteří ukončili studium v letech 2012, 2014 a 2015. Ukončením studia se myslí rok, kdy přestala probíhat výuka, nikoliv, kdy složili závěrečnou zkoušku a obhájili závěrečnou práci.

Pro výběr výzkumného souboru pro účely polostrukturovaných rozhovorů bylo využito metody záměrného výběru. Ten byl představován sedmi účastníky programu CŽV, kteří byli ochotni rozhovor podstoupit a kteří na moji žádost o rozhovor zareagovali. Tento soubor byl téměř ideálně tvořen učiteli jiných předmětů než anglického jazyka (Bi - Ch, D – ZSV, Bi - Vv), učitelkou mateřského jazyka, která již předtím absolvovala studium jiného předmětu (Tv) a mateřského jazyka, učitelkou s aprobačí pro 1. stupeň základní školy a s absolventkou zcela jiného oboru – Vysoké školy zemědělské.

Pro účely triangulace byli k polostrukturovanému rozhovoru vybráni tři vyučující, kteří v tomto programu CŽV vyučovali. Opět byli vybráni metodou záměrného výběru. Vzhledem k tomu, že v programu se vyučují tři disciplíny: lingvistika, literatura a oborová didaktika, byl o rozhovor požádán vždy jeden vyučující za každou disciplínu. Jelikož vyučující oborové didaktiky nebyla ochotna rozhovor poskytnout a druhým vyučujícím byl autor dizertační práce, byl vyučující oborové didaktiky nahrazen ještě jedním vyučujícím literatury.

V rámci výzkumného vzorku v každé fázi výzkumu, v souladu se situací v českém vzdělávacím systému, výrazně převažovaly ženy: žen bylo sedm a muži tři.

#### 2.1.5.3 Metody sběru a analýzy dat

Sběr, analýza a interpretace dat byly prováděny metodami smíšeného výzkumu, kde kvalitativní výzkum převažuje nad kvantitativním.

Ve fázi pilotáže (1.A) bylo použito metody samostatného písemného projevu respondentů, jeho obsahové analýzy a následné komparace a syntézy. Účastníci programu byli v rámci semináře z didaktiky požádáni, aby napsali samostatný souvislý text, kde vysvětlí důvody, které je vedly k účasti v tomto programu a zároveň uvedou, jaká mají očekávání. Vzhledem k tomu, že účastníci většinou již měli s programem nějaké osobní zkušenosti, podávali proto

také první zpětnou vazbu o jeho kvalitě. Daný text dostali za úkol napsat doma. Zpravidla jej předávali osobně v písemné ručně psané podobě nebo je zasílali e-mailem na fakultní adresu autora dizertační práce. Získané údaje byly numericky zakódovány, sumarizovány a vyjádřeny podle principů kvantitativního výzkumu ve formě tabulek. Příklad samostatného písemného projevu je uveden v příloze 4, informovaný souhlas pak v příloze 1. Po uskutečnění fáze 2.A byla provedena další komparace, která porovnávala výsledky očekávání ve fázi pilotáže a ve fázi samotného výzkumu.

Při vlastním výzkumu bylo použito metody dotazníkového šetření (fáze 2.A). U dotazníků byla provedena obsahová analýza založená především na kombinované metodologii. Získané odpovědi byly numericky nebo barevně zakódovány a obsahově analyzovány na základě kvalitativní nebo kvantitativní metodologie. V návaznosti na údaje získané v dotazníkovém šetření proběhly polostrukturované rozhovory (fáze 2.B) vedené v neformálním duchu. Během rozhovorů docházelo k upřesňování a doplňování údajů získaných v dotaznících a zároveň k doplňování, upřesňování a komparaci názorů jednotlivých účastníků dotazníkového šetření i rozhovorů a k jejich syntéze. Rozhovory byly nahrávány pomocí mobilního telefonu a jejich obsah byl přepsán, barevně zakódován a následně analyzován, opět především na základě kvalitativní metodologie. Pro účely citování v textu práce pak byly zakódováni i jednotliví respondenti. Jsou uváděni pod kódy R1, R2.....R7. Příklad přepisu polostrukturovaného rozhovoru je uveden v příloze 6.

Obdobně bylo postupováno i v případě triangulačních rozhovorů s vyučujícími zkoumaného programu CŽV (fáze 2.C). Rozhovory byly nahrány za pomoci mobilního telefonu a následně přepsány. Během těchto rozhovorů byli respondenti dotazováni na skutečnosti z dotazníků a polostrukturovaných rozhovorů s účastníky daného programu CŽV. Obsah rozhovorů byl následně podroben obsahové analýze postavené na základě především kvalitativní metodologie, včetně komparace výsledků výzkumu mezi účastníky programu CŽV i s učiteli v daném programu CŽV a jejich syntézy. Otázky a odpovědi byly barevně zakódovány pro lepší orientaci v přepsaném textu a pro lepší možnost obsahové analýzy, jejich komparace a syntézy. Pro účely citování v textu práce pak byli zakódováni i jednotliví respondenti. Jsou uváděni pod kódy V1, V2, V3. Příklad přepisu polostrukturovaného triangulačního rozhovoru je uveden v příloze 7.

Fáze 1.B byla založena na obsahové analýze materiálů/dokumentů různých institucí zabývajících/vztahujících se ke vzdělávání dospělých, jejich následnou komparací a syntézou. Tento přístup byl doplněn strukturovanou e-mailovou komunikací s představiteli takových institucí a jejich analýzou a začleněním do syntézy. Získaná data byla opět zpracována především na základě kvalitativní metodologie.

## 2.2 Program celoživotního vzdělávání Anglický jazyk pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ

Tento program CŽV byl a je poskytován na základě ustanovení § 60 zákona č. 111/1998 Sb. O vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách a v souladu s ustanovením § 22 odst. 2 a podle § 8 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb. ve znění novely 198/2012 Sb., o pedagogických pracovnících, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Zákon blíže specifikuje vyhláška 317/2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, § 6, odst. b. Podle tohoto paragrafu absolvent získá studiem způsobilost vyučovat další předměty. Toto studium se podle odst. 3 téhož paragrafu uskutečňuje v rámci programu CŽV na vysoké škole v délce trvání nejméně 250 hodin. Studium je ukončeno obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získává absolvent osvědčení (Vyhláška 317/2005 Sb.).

Program byl akreditován MŠMT, akreditace číslo 3410/2009 – 25 – 91. Tento program byl schválen jako čtyřsemestrální v celkové hodinové dotaci 260 hodin. Jeho kurikulum uvádíme níže:

### 1. ročník

Předmět	Zimní semestr P/S	Letní semestr P/S
British and American Studies	0/12 KZ	-
Gramatický proseminář	0/14 Z	-
Fonetika a fonologie	9/11 Z	9/11 Z, Zk
Britská literatura I	5/4 Z	5/9 Z
Morfologie	5/5 Z	7/9 Z, ZK
Didaktika I	-	7/9 Z

## 2. ročník

Předmět	Zimní semestr	Letní semestr
Lexikologie	4/8 KZ	-
Syntax	9/9 Z	2/4 ZK
Britská literatura II	5/4 ZK	-
Americká literatura	6/4 Z	4/6 ZK
Didaktika II	8/8 KZ	8/8 ZK
Dětská literatura	-	4/8 Z
Akademické psaní	-	0/16 Z
Textová analýza	-	0/4 Z

**Tabulka 3. Kurikulum programu ČŽV Anglický jazyk pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ**

Vysvětlivky: P/S – přednáška/seminář

Z - zápočet, ZK – zkouška, KZ - klasifikovaný zápočet

## 2.3 Inspirace z jiných fakult a z jiných evropských zemí

### 2.3.1 Důležitost a některé rysy evropského kontextu

Česká republika je členskou zemí Evropské unie. Současná evropská vzdělávací politika včetně politiky Evropské unie se vyznačuje určitými trendy (viz také teoretická část). Je logické, že vzdělávací politika a vzdělávání v České republice jsou ovlivněny těmito trendy a zároveň je Česká republika prostřednictvím Evropské unie ovlivňuje. Uvedme některé z nich, především ty, které jsme nezmínili v teoretické části práce.

K důležitým rysům současné evropské vzdělávací politiky včetně politiky Evropské unie patří akcent na spolupráci mezi jednotlivými členskými zeměmi a výměnu zkušeností, což se projevuje snahou o pravidelné konzultace, monitorování a hodnocení celkového stavu v oblasti vzdělávací politiky i v oblasti individuálních postupů.

Dalším rysem současné vzdělávací politiky je akceptování konceptu celoživotního vzdělávání v politice evropských států. Na tento princip je napojen další princip - princip změny, který funguje v dvou vzájemně propojených směrech. Jedním z nich je skutečnost, že různé instituce nabízejí programy celoživotního vzdělávání, a tak se snaží působit na jejich

účastníky a pokouší se ovlivnit současnou i budoucí realitu tím, že prezentují nejnovější trendy ve svých oblastech. Druhým směrem je zájem objektů celoživotního vzdělávání v těchto programech participovat, čímž projevují zájem o nové trendy a změnu sebe sama i konkrétní reality.

Následujícím významným rysem současné evropské vzdělávací politiky je posun od vzdělávání založeného na znalostech a dovednostech směrem ke vzdělávání založenému na vytváření a rozvoji kompetencí. Posledním současným trendem, který by měl být zmíněn, je podpora výuky cizích jazyků jakožto nástroje pro vzájemnou komunikaci, dorozumění, porozumění, změnu, monitorování a hodnocení.

Uvedený výčet trendů není vyčerpávající; trendy byly zvoleny záměrně. Výběr představuje některé principy, na nichž je vzdělávací politika ve vybraných (i jiných) zemích založena, i když nejsou implicitně vyjádřeny. Zmíněné trendy zároveň také indikují, co uvedené země mají například společného, že při analýze a hodnocení stávajícího programu celoživotního vzdělávání i při projektování nového kurikula je nezbytné je prozkoumat, že je třeba zjistit, jaká je situace ve sledované oblasti ve vybraných evropských státech. Společné rysy naznačují, že je možné vzdělávací systémy porovnávat.

### 2.3.2 Cíle kapitoly

Cílem této kapitoly je prezentovat, jakým způsobem je ve vybraných zemích řešena problematika typu studia odpovídajícího našemu studiu k rozšíření odborné kvalifikace (dále jen kvalifikační studium) v oboru Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ. Jde o sledování například následujících aspektů: kdo jsou aktéři tohoto typu studia, tedy které instituce mohou tento typ vzdělávání poskytovat a jaký typ klientů může tento typ studia absolvovat, jaké podmínky musí klienti splnit, aby se mohli této formy studia zúčastnit, zda je studium placené, zda může zaměstnavatelská škola finančně přispívat na studium, jak dlouho studium trvá, jakým způsobem je studium zakončeno, jaké jsou způsoby certifikace a podobně.

Dále pak je úkolem zjistit, zda ve vybraných evropských zemích existují programy celoživotního vzdělávání odpovídající nebo blízké se svým posláním programu kvalifikačního studia realizovanému Katedrou anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze připravující učitele anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ a SŠ, jaké mají

v evropském měřítku společné rysy a v čem se liší. Shody a rozdíly se týkají především skladby vyučovaných předmětů, jejich rozložení do ročníků a celkové délky studia. Dalším cílem je také zjistit, jaké jsou požadavky na splnění jednotlivých předmětů: zápočet, zkouška atd.

### 2.3.3 Postupy a metody řešení, použité informační zdroje

Pro získávání informací bylo využito dvou skupin zdrojů. Za prvé to jsou primární zdroje, tedy příslušná legislativa z jednotlivých zemí. Za druhé jsou to sekundární zdroje, ke kterým patří materiály vydávané ministerstvy školství vybraných zemí, jejich resortními i jinými ústavy zabývajícími se otázkami vzdělávání a materiály vydávané institucemi tento typ studia poskytujícími (univerzity, fakulty nebo katedry). K těmto zdrojům patří materiály domácí provenience i materiály nadnárodních institucí jako například EAEA, EURYDICE, CEDEFOP, AECEA apod. Pro shromáždění informací potřebných k získání materiálů, ale také pro doplnění a upřesnění informací z primárních a sekundárních zdrojů, bylo navíc použito metody strukturovaných rozhovorů prostřednictvím e-mailové komunikace s kompetentními pracovníky institucí poskytujícími tento typ studia (pracovník studijního oddělení, vedoucí katedry, oborový didaktik). Efektivní e-mailová komunikace byla vedena s panem Turkkou Lavaste z univerzity v Helsinkách, s paní Dorotou Maciejowskou z Jagelonské univerzity v Krakově, s Prof. Mag. Dr. Claudií Mewald z Paedagogische Hochschule v Badenu a s paní Evou Smetanovou z univerzity v Trnavě. Byly učiněny i pokusy o komunikaci s pracovníky ministerstev, ty však skončily neúspěchem, pracovníci nereagovali.

Údaje získané z těchto zdrojů jsou prezentovány a zpracovány metodou analyticko – syntetickou a metodou synchronní komparace. Typem komparativní analýzy je komparace vzdělávání dospělých jako subsystému celoživotního učení ve vybraných zemích. Za země zájmu byly vybrány: Anglie jako země, jejíž jazyk naši studenti studují, Finsko jako země, která dlouhodobě vykazuje vynikající výsledky v mezinárodním srovnávání, Polsko jako země, s níž máme velmi blízkou nedávnou historii, a Rakousko, s nímž nás pojí téměř čtyři sta let soužití ve společném státě, a samozřejmě Česká republika. Slovenskou republiku jsme v této části výzkumu zvláště neprezentovali, protože vzhledem ke společné historii ve 20. století je systém velmi obdobný našemu. Pro účely získání údajů o konkrétních studijních programech byla zařazena i Slovenská republika, ale vynechali jsme Anglii. Důvody jsou vysvětleny dále v textu.

I přesto, že se jedná o velmi úzce zaměřenou problematiku, v každé zemi je nutné na ni pohlížet v širším kontextu, protože bez znalosti tohoto kontextu by nebylo možné otázky kvalifikačního studia pochopit. Proto je prezentován širší kontext, který je představován především vzdělávacím systémem každé země jako takovým a následně pak některými aspekty přípravného vzdělávání učitelů, na něž téměř ve všech uvedených zemích rozšiřující vzdělávání učitelů navazuje.

## 2.3.4 Získané poznatky, výsledky a jejich diskuze

### 2.3.4.1 Vymezení věkové kategorie a její pozice ve vzdělávacím systému

#### 2.3.4.1.1 Česká republika

Učitelé, kteří absolvovali v České republice program celoživotního vzdělávání Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ a SŠ, jsou oprávněni vyučovat v souladu s *International Standard Classification of Education* (ISCED) žáky na úrovni ISCED 2 a ISCED 3. V českém vzdělávacím systému to odpovídá 6.-9. třídě základní školy a 1.-4. ročníku školy střední. Věková kategorie pak má rozpětí 12-19 let.

#### 2.3.4.1.2 Anglie

V Anglii skupině žáků ISCED 2 odpovídá *Key Stage 3* (KS 3), což koresponduje se 7.-9. rokem školní docházky. Vzhledem k tomu, že povinná školní docházka začíná v 5 letech, žáci absolvují tento vzdělávací stupeň ve věku 11-14 let. Vyšší sekundární vzdělávání ISCED 3, podle anglického vzdělávacího systému KS 4, zahrnuje dvě fáze. První fáze pokrývá 10. a 11. ročník, tedy věkovou skupinu 14-16 let, kdy končí povinná školní docházka. Tuto fázi žáci zpravidla absolvují na stejné škole jako KS 3. Druhou fázi pak představují programy pokročilé úrovně trvající dva roky. Žáci jsou ve věku 16-18 let. Tato fáze se nazývá *the Sixth Form* a zpravidla poskytuje vzdělávání všeobecného charakteru.



#### 2.3.4.1.3 Finsko

Ve Finsku nižší sekundární stupeň vzdělávání ISCED 2 zahrnuje 7.-9. postupný ročník devítiletého povinného vzdělávacího systému. Vzhledem k tomu, že povinná školní docházka začíná v 7 letech, pak se zabýváme věkovou kategorií 13-16 let. Úroveň odpovídající ISCED 3 je reprezentována dalšími třemi ročníky, takže se podobně jako u nás jedná o věkovou kategorii 16-19 let.

#### 2.3.4.1.4 Polsko

V polském vzdělávacím systému s úrovní ISCED 2 koresponduje povinné tříleté gymnázium odpovídající ročníkům 7-9, věkově 13-16 let. Úroveň ISCED 3 zahrnuje studenty od 16 do 18/19/20 let v závislosti na tom, jaký typ školy se žák dále rozhodne studovat. Sekundární vzdělávání je v této zemi velmi různorodé. Povinná školní docházka začíná v roce, kdy dítě dosáhlo 6 let. Každé dítě musí povinně absolvovat poslední ročník mateřské školy nebo navštěvovat předškolní třídu, které jsou zřizovány při základních školách.

#### 2.3.4.1.5 Rakousko

Nižší stupeň sekundárního školství v Rakousku ISCED 2 zahrnuje ročníky 5-8, což věkem žáků odpovídá skupině 10-14 let. Vyšší stupeň sekundárního vzdělávání ISCED 3 se uskutečňuje v ročnících 9-13 a věk žáků je v rozpětí 14-19 let. Obzvláště úroveň odpovídající ISCED 3 představuje v této zemi relativně široké spektrum typů škol, díky čemuž existují i různé možnosti, jak uvedené ročníky absolvovat. Vzdělávání je povinné od šesti let.

Na závěr lze konstatovat, že v námi sledované kategorii učitelů jsou vyučováni žáci v průměrném věku 12-19 let. Odchyly existují především u dolní hranice věkové kategorie a jsou způsobeny jednak vnitřním členěním vzdělávacího systému a také věkem, stanoveným jako počáteční pro povinnou školní docházku.

## 2.3.4.2 Legislativní rámec učitelské profese; přípravné vzdělávání učitelů

### 2.3.4.2.1 Česká republika

V České republice musí mít všichni učitelé pro sledovaný stupeň vysokoškolské vzdělání magisterské úrovně. Budoucí učitelé jsou souběžně vzděláváni v odborných předmětech i v předmětech pedagogických.

O jeho legislativním rámci jsme se zmínili v kapitole 2.2.

### 2.3.4.2.2 Anglie

V Anglii je legislativní rámec pro vzdělávací systém stanoven mnoha zákony. Nejdůležitějšími z nich jsou The Education Act z roku 1996, The School Standards and Framework Act z roku 1998, The Learning and Skills Act z roku 2000, který tvoří právní rámec pro oblast dalšího vzdělávání a The Education and Skills Act z roku 2008. Oblast vysokého školství je pak definována v The Education Reform Act z roku 1988. Instituce poskytující vysokoškolské vzdělání jsou v Anglii velmi různorodé, protože zde není jednotný legislativní rámec, který by stanovoval právní základ, na němž by bylo založeno řízení jejich záležitostí (Structures of Education and Training Systems in Europe, s.6).

Učitelé v této zemi jsou rozděleni do několika kategorií, například učitel v mateřské škole, učitel primární školy, učitel střední školy (nižší i vyšší stupeň) atd. Všichni učitelé (včetně učitelů v mateřských školách a v primární škole) vyučující na tzv. *maintained schools* (škola financovaná lokálními vzdělávacími orgány) musí mít tzv. status kvalifikovaného učitele – *Qualified Teacher Status (QTS)*. Získání tohoto statusu dává učiteli oprávnění kvalifikovaně vyučovat. Vydává jej instituce nazývaná *The General Teaching Council for England*. Kritéria, která musí budoucí učitel splnit, aby obdržel QTS, stanoví příslušné ministerstvo. Aby mohly anglické instituce nabízet programy vedoucí k QTS, musí také splňovat určitá stanovená kritéria. Učitelé pro školy odpovídající úrovni ISCED 2 a ISCED 3 mohou absolvovat programy jak souběžného tak i následného typu. Programy souběžného typu trvají 3 - 4 roky. Většina kandidátů na učitelskou profesi však volí studium následného typu, kdy po ukončení bakalářského oborového studia následuje jednoletý program profesní přípravy (PGCE). Tento program je považován za kurz přípravného učitelského vzdělávání. Zaměřuje se na rozvoj učitelských dovedností nikoliv na předmětovou odbornost. Tu musí kandidát získat již během

bakalářského studia. Poskytovateli učitelského vzdělávání jsou převážně vysokoškolské instituce. Avšak, jak uvádí F. Korthagen:

[v]e Velké Británii se v devadesátých letech 20. století učitelské vzdělávání pod vlivem politických rozhodnutí z let 1992 a 1993 z velké části přesunulo do škol, což vzdělavatele učitelů překvapilo (Gilroy, Price, Stones & Thornton, 1994). Furlong et al. (1996, s. 44) se zabývají různými formami partnerství mezi institucemi vzdělávajícími učitele a školami, které se v důsledku tohoto vývoje objevily v Anglii a Walesu. Docházejí k závěru, že ve srovnání s minulostí mají univerzitní učitelé ve většině případů méně příležitostí ovlivnit charakter přípravného učitelského vzdělávání. Zjistili však také, že byly rozvinuty modely spolupráce, v nichž vysokoškolští pedagogové systematicky pracují s učiteli ve školách, a zvyšují tak svůj vliv na profesní rozvoj studentů učitelství. S odvoláním na publikace zastánců přístupu založeného na spolupráci prohlašují Furlong et al., že se poprvé podařilo dosáhnout skutečné integrace teorie a praxe (2011, s 26-27).

Na jiném místě Korthagen uvádí: „Například ve Velké Británii je nyní větší část přípravného učitelského vzdělávání organizována na školách, což znamená, že učitelské vzdělávání má (do značné míry) formu praktické přípravy (*on-the-job-training*)“ (2011, s.256-257). Uveďme tedy příklady některých takových programů.

Jak již bylo konstatováno výše, PGCE (*Postgraduate Certificate in Education*) je považován za program přípravného učitelského vzdělávání. Jeho prostřednictvím lze získat učitelskou kvalifikaci v denní i dálkové formě. Dálková forma trvá dva roky za podmínky, že uchazeč má již ukončené bakalářské studium oboru, který chce vyučovat (Teaching in the UK – how to obtain a teaching qualification and licence to teach in UK Schools, 2012, s. 1). Program je poskytován univerzitami organizujícími přípravné učitelské vzdělávání (včetně Open University) i kolejemi v obou formách. Zahrnuje jak studium pedagogických teorií, tak i 24 týdnů praxe ve škole (How to become a teacher in England, s. 1). Studium vede k udělení QTS.

Další možností, jak získat v Anglii QTS, bývalo absolvování programu GTP (*Graduate Teacher Programme*), který byl však zrušen a nahrazen programem *School Direct*. Tento program je určen pro kandidáty s tří a víceletou učitelskou zkušeností, u nichž se předpokládá, že po jeho skončení budou působit ve škole nebo ve skupině škol, kde program absolvovali. Během účasti v programu jsou zaměstnáni jako nekvalifikovaní učitelé a jejich plat je dotován Učitelskou agenturou (*Teaching Agency*). Program nabízí škola nebo skupiny škol spojené s akreditovanou institucí poskytující učitelské vzdělání. Tento program nemá standardní

model výuky. Jeho účastníci tráví většinu času ve třídě, kde se pod vedením mentora adaptují na školní prostředí.

Následující možností, jak získat QTS, je účast v programu SCITT (*School-Centred Initial Teacher Training*). Podmínkou účasti je ukončené bakalářské vzdělání v oboru, který odpovídá předmětu, který chce uchazeč vyučovat. Tyto kurzy jsou organizovány konsorcií primárních a sekundárních škol a kolejí a odehrávají se alespoň ve dvou kvalitních školách konsorcia, přičemž jedna škola je považována za hlavní. Většina času je trávena ve třídě, kde se účastníci zaměřují na uvádění teorie do praxe a na přímý kontakt se školním prostředím. Každý účastník má svého mentora. Délka kurzu je zpravidla jeden rok.

Jinou alternativou je studium nazvané *The Assessment Based Option to Qualified Teacher Status*. Je určené pro učitele se značnou pedagogickou praxí, kteří ale nemají QTS. Délka programu je až jeden rok. Kandidátům je navrženo udělení QTS na základě portfolia jejich pedagogické dokumentace. Ta musí prokazovat, že splňují profesní požadavky vydané TDA (*The Training and Development Agency for Schools*). Všichni kandidáti musí předložit dokumentaci o vyučování dvou věkových skupin (primární škola) nebo dvou po sobě jdoucích KS (střední vzdělávání). Po předložení portfolia následuje jednodenní návštěva hodnotitele a hospitace, které se na střední škole musí odehrát v rámci dvou KS (*Assessment based option to qualified teacher status*, s. 2).

#### 2.3.4.2.3 Finsko

Ve Finsku jsou kvalifikační požadavky pro výkon učitelské profese dány legislativně, jmenovitě Vyhláškou 986/1998, Vyhláškou 865/2005 a Vyhláškou 352/2003. Důležitý je také Zákon o univerzitách 645/1997. Učitelé jsou rozděleni do několika kategorií jako například učitel v mateřské škole, učitel primární školy, učitel jednotlivých předmětů pro nižší a vyšší stupeň střední školy atd. Pro účely této dizertační práce se budeme zabývat kategorií učitel jednotlivých předmětů pro oba stupně střední školy, což odpovídá podle mezinárodní klasifikace stupňů vzdělání ISCED úrovní ISCED 2 a ISCED 3. Kategorizace učitelů vypadá shodně s kategorizací u nás. To je pravda, ale ne zcela si odpovídá rozdělení vzdělávacího systému na jednotlivé stupně. Primární škola ve Finsku (ISCED 1) zahrnuje 6 postupných ročníků, nižší stupeň sekundárního vzdělávání (ISCED 2) ročníky 7–9, vyšší stupeň střední školy (ISCED 3) představuje další tři ročníky 10–12. Do školy žáci nastupují

v sedmi letech, takže shodně jako u nás končí střední vzdělávání v devatenácti. Povinná školní docházka je devítiletá.

Ve Finsku musí mít učitelé sledované kategorie magisterské vzdělání, vzdělávání jsou na 11 univerzitách. Kandidáti na učitelské studium jsou podrobeni velmi přísnému dvoukolovému přijímacímu řízení. Pro přijímání studentů na vysoké školy v této zemi existuje numerus clausus. Tyto dvě skutečnosti mimo jiné přispívají k výsledkům, kterých finské školství dlouhodobě vykazuje v mezinárodním srovnávání a rovněž i k vysoké reputaci profese učitele. Na finských vysokých školách se od roku 2005 využívá kreditní systém ECTS (Teacher qualifications, s. 7). Formou kreditů jsou popisovány požadavky ke studiu. Jeden kredit odpovídá zhruba 27 hodinám, nezapočítává se do nich pouze doba strávená ve škole, ale například i psaní seminárních prací, samostatné studium atd. Jeden akademický rok odpovídá 60 kreditům, což představuje zhruba 1 600 hodin. V přípravném studiu je učitelské studium dvoustupňové. V námi sledované kategorii učitelé obvykle vyučují jeden až dva předměty, jeden z nich většinou jako hlavní. Pedagogické studium vedoucí k získání učitelské kvalifikace je považováno za obor vedlejší. Aby učitel mohl vyučovat předmět na nižším stupni sekundární školy, musí absolvovat minimálně 60 kreditové předmětové studium a 60 kreditové pedagogické studium. Pro získání způsobilosti k vyučování předmětu na vyšším stupni střední školy musí student absolvovat minimálně 120 kreditové studium prvního předmětu. K získání oprávnění k výuce dalších předmětů již dostačuje 60 kreditové odborné studium, pedagogické studium je také minimálně 60 kreditové. Vzhledem k tomu, že ve Finsku lze pedagogickou kvalifikaci získat absolvováním studia jak souběžnou tak i následnou formou, lze zahájit učitelské studium již ve 3. ročníku bakalářského studia. Pak se 60 kreditové pedagogické studium rozdělí mezi studium bakalářské (25 kreditů) a magisterské (35 kreditů). Učitelské studium zahrnuje velký počet hodin praxe na fakultních školách. Splnění všech požadavků k získání učitelské kvalifikace v denní formě trvá 5-6 let.

#### 2.3.4.2.4 Polsko

Důležitými legislativními dokumenty vztahujícími se k dané problematice v Polsku jsou například Zákon o vzdělávacím systému z roku 1991 (s následnými dodatky), Zákon o provádění reformy vzdělávacího systému z roku 1999 a Charta učitelů z roku 1982 (s následnými dodatky). Důležitý je také Zákon o vyšším vzdělávání z roku 2005.

Učitelé v Polsku musí mít vysokoškolské vzdělání. Typ přípravy závisí na stupni, kde učitel vyučuje. Učitelé jsou rozděleni do několika kategorií jako například učitel mateřské školy, učitel primární školy, učitel nižšího a vyššího stupně střední školy atd. Od učitelů primární školy a nižší sekundární školy se vyžaduje bakalářské nebo magisterské vzdělání, od učitelů vyšší sekundární školy pak pouze vzdělání magisterské. Učitelé mají aprobaci na jeden nebo dva předměty. Podle standardů učitelského vzdělávání z roku 2004 by měli mít aprobaci na dva (Structures of education and training systems in Europe – Poland, s. 27). Z historických důvodů (nedostatek učitelů, který vedl k různým způsobům získání učitelské kvalifikace, a diverzifikovaný vzdělávací systém) ještě dnes nastávají situace, kdy není mnohdy jasné, pro kterou kategorii učitelů a pro který typ školy se daná kvalifikace vztahuje (Highert professional education, s. 13). Proto popisy situace v Polsku jsou poměrně velmi obecné a zjednodušené.

Učitelé cizích jazyků pro námi sledovanou kategorii jsou vzděláváni v rámci programů nabízených učitelskými kolejemi (*Nauzycielskie Kolegium*), jmenovitě kolejemi vzdělávajícími učitele cizích jazyků, hlavně angličtiny, francouzštiny a němčiny (Teacher training in Poland, s. 9). V akademickém roce 2007/2008 jich bylo v Polsku 46 (Tertiary education 05, s. 1). Koleje mohou fungovat pouze na základě dohody s vysokoškolskou institucí připravující učitele. Dohoda se týká takových záležitostí jako vědecký a vzdělávací dohled, požadavky na studenty koleje, jejichž splnění vede k udělení bakalářského titulu, a možnost absolvovat doplňkové studium vedoucí k magisterskému titulu na partnerské instituci poskytující vysokoškolské vzdělávání. Studium zde trvá tři roky a je ukončeno diplomovou zkouškou. Kolej uděluje svým absolventům diplom o ukončení vzdělávání a vysokoškolská instituce mající dohled jim poskytuje bakalářský titul. Tyto koleje mohou mít i oprávnění poskytovat kurzy, které vedou k získání pedagogické kvalifikace (Teacher training in Poland, s. 9 – 10).

Učitelé také mohou být připravováni v institucích poskytujících vysokoškolské vzdělávání univerzitního i neuniverzitního typu. V Polsku se nabízejí tři typy programů: programy bakalářské trvající 3-4 roky, programy magisterské trvající 1,5-2 roky a nedělené programy trvající 4,5-6 let.

#### 2.3.4.2.5 Rakousko

Mezi nejdůležitější legislativní dokumenty, vztahující se k námi sledované problematice v Rakousku, patří například Zákon o univerzitách (*Universitätsgesetz*) z roku 2002 (s následnými dodatky), Zákon o vzdělávání učitelů z roku 2005 nebo Spolkový zákon o organizaci vysokých škol pedagogických (*Hochschulgesetz*) také z roku 2005.

V Rakousku se učitelé dělí obdobným způsobem jako v předchozích zemích. Existují kategorie učitel v mateřské škole, učitel primární školy, učitel nižšího a vyššího stupně střední školy apod. Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů v námi sledované kategorii v závislosti na typu školy, kde vyučují, musí prokázat dvojí typ vzdělání. Pro získání učitelské kvalifikace na některých školách v podstatě odpovídajících naší základní škole (*Hauptschule, Sonderschule, Berufsschule, Polytechnische Schule*) je vyžadováno studium na vysoké škole pedagogické (*Pädagogische Hochschule*). Tyto studijní programy mají délku nejméně 6 semestrů, vedou k získání bakalářského titulu a poskytují pedagogickou kvalifikaci. Na školách vyššího typu, jež v zásadě odpovídají naší střední škole (*Allgemeinenbildende höhere Schule*, a od učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů na *Berufsbildnde mittlere a höhere Schule*) se pak vyžaduje absolvování programu na univerzitě, které trvá nejméně devět semestrů a vede k magisterskému titulu. Tyto programy poskytují akademickou přípravu ve dvou předmětech, pedagogickou přípravu a praxi ve škole. Zákon o univerzitách stanoví pouze minimální čas pro dokončení studia (Structures of education and training systems in Europe – Austria, s. 63). Pro bakalářské studium je délka minimálně šest semestrů (nejméně 180 ECTS kreditů) a pro magisterské studium čtyři semestry (nejméně 120 ECTS kreditů). Nedělené magisterské studium pak vyžaduje 240-360 ECTS kreditů. Učitelé ve sledované kategorii mají v aprobaci dva předměty.

#### 2.3.4.2.6 Shrnutí

Obecně lze na závěr této kapitoly říci, že:

Ve vybraných zemích existují obdobné kategorie učitelů, jejich specifika jsou dána strukturou vzdělávacího systému v dané zemi.

Požadavky na vzdělávání učitelů jsou obdobné a opět jsou dány stupněm vzdělávacího systému. Pro nižší stupeň (ISCED 2) je v některých zemích vyžadováno bakalářské vzdělání

(Polsko, Rakousko). Pro vyšší stupeň (ISCED 3) pak pouze magisterské vzdělání. V některých zemích se vyžaduje magisterské vzdělání pro oba stupně (Finsko, Česká republika).

Programy přípravného vzdělávání učitelů jsou souběžné či následné, bakalářské, navazující magisterské či nedělené.

Přípravné vzdělávání učitelů je poskytováno speciálními institucemi jako je například *Nauzyielskie Kolegium* v Polsku nebo *Pädagogische Hochschule* v Rakousku nebo takové vzdělání poskytují vysokoškolské instituce univerzitního či neuniverzitního typu, které také poskytují jako například v Polsku „akademickou záštitu“ speciálním institucím.

Zvláštností ve sledovaných zemích je Anglie, kde, jak výše říká F. Korthagen, se příprava učitelů přesunula do škol a má velmi praktický charakter. Je to jeden z trendů současného vzdělávání učitelů, zajímavé by však bylo srovnání efektivity vyučovacího procesu vedeného „tradičně vzdělaným“ učitelem a učitelem – absolventem těchto alternativních přístupů k učitelské přípravě. Obecně řečeno v Anglii jsou instituce poskytující vysokoškolské vzdělávání velmi různorodé, protože zde není jednotný legislativní rámec, který by stanovoval právní základ, na němž by bylo založeno řízení jejich záležitostí (Structures of education and training systems in Europe. United Kingdom – England, s. 6).

#### 2.3.4.3 Studium k rozšíření odborné kvalifikace

Jestliže jsme pochopili principy vzdělávacího systému ve sledované kategorii v daných zemích a způsoby přípravy učitelů dané kategorie, můžeme přejít k problematice kvalifikačního studia, tedy k případům, kdy je již někdo kvalifikovaným učitelem pro určité předměty/předmět a chce nebo potřebuje si rozšířit svoji stávající aprobaci o předmět další.

##### 2.3.4.3.1 Česká republika

Podle české legislativy studium našeho zájmu spadá pod studium k rozšíření odborné kvalifikace. Jeho ukončením absolvent získává 1) způsobilost vykonávat přímou pedagogickou činnost na jiném druhu nebo na jiném stupni školy; 2) způsobilost vyučovat další předměty. Oba druhy studia se uskutečňují v rámci programů celoživotního vzdělávání



na vysoké škole. Při studiu typu 1) je doba trvání kurzu nejméně 200 vyučovacích hodin a při studiu typu 2) nejméně 250 vyučovacích hodin. Vyhláška 317/2005 stanoví délku hodiny na 45 minut (s. 3). Studium je ukončeno obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Po složení zkoušky obdrží absolvent osvědčení. Studium podle paragrafu 60 Zákona o vysokých školách může být poskytováno bezplatně nebo za úplatu. Bližší podmínky stanoví vnitřní předpis. Náklady na toto studium mohou být hrazeny školou zaměstnávající učitele. Poskytovatelé využívají možnosti za úplatu. Například Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy má stanovenou cenu 16.500,- Kč za jeden akademický rok. Tyto programy jsou určeny pro absolventy magisterských studijních programů učitelského směru. Pokud je uchazeč absolventem magisterského studijního programu neučitelského směru, musí mít dokončené nebo alespoň zahájené studium ke splnění kvalifikačních předpokladů v oboru Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň ZŠ a SŠ. Otázka přijímacích zkoušek/vstupních požadavků není legislativně ošetřena, proto ji řeší jednotliví poskytovatelé individuálně.

#### 2.3.4.3.2 Anglie

V případě Anglie se jedná o specifickou situaci, a to z několika důvodů. Vzhledem ke specifickému způsobu přípravy učitelů (viz. 2.3.4.2.2) můžeme konstatovat, že, ve srovnání se situací v České republice a vlastně i v ostatních zemích našeho zájmu, některé z forem přípravy v Anglii spíše v určitých aspektech odpovídají našemu studiu distančnímu či rozšiřujícímu než dennímu. Dále v případě Anglie je situace odlišná od všech ostatních sledovaných zemí ještě v jednom významném aspektu, který činí sledovanou oblast svým způsobem neporovnatelnou: učitelé v Anglii jsou připravováni pro výuku angličtiny jako mateřského jazyka, nikoliv jako cizího jazyka. To vyžaduje jiný typ přípravy. Bylo by možné sledovat studium angličtiny pro cizince. Ti jsou v Anglii zpravidla integrováni do anglických škol a my navíc sledujeme přípravu učitelů pro výuku domácích studentů z dané země, nikoliv cizinců. Příprava učitelů pro výuku jazyka pro zahraniční studenty mívá jiný obsah a jinou metodiku než pro výuku studentů domácích. Proto nebudeme tuto problematiku v Anglii dále sledovat, ale pouze doplníme některé relevantní informace k výše uvedeným programům.

Jak již bylo uvedeno výše, PGCE lze studovat i v dálkové formě. Přihlášky k přijímacím zkouškám na vysoké školy v Anglii v denní formě studia jsou podávány online centrálně prostřednictvím UCAS (*The Universities and Colleges Admissions Service*). Přijímací řízení

je dvoukolové, ale ve zcela jiném smyslu než ve Finsku. Uchazeči o studium v dálkové formě nebo ke studiu vyšší úrovně než je bakalářské studium pak podávají přihlášky přímo vysokoškolským institucím.

Co se týká finanční stránky postgraduálního studia, lze obecně říci, že v Anglii dálkové studium, studium občanů států, které nejsou členy EU, a postgraduální studium (vyšší než je bakalářské studium) není legislativně upraveno (Structures of education and training systems in Europe. United Kingdom-England, s. 46). Účastníci těchto forem studia nemají nárok na podporu. Stipendia pro účastníky postgraduálního studia lze u schválených kurzů získat na základě soutěže. Dále mohou požádat o půjčku na studium. Situace v této oblasti je velmi složitá, a proto je dobré informovat se u každého studijního programu o konkrétních podmínkách.

#### 2.3.4.3.3 Finsko

Ve Finsku učitelé obvykle vyučují 1-2 předměty. Je možné si studiem na finských univerzitách rozšířit kvalifikaci o další předmět. V této zemi platí jednoduchý princip, jak toho dosáhnout. Absolvování výše zmíněného šedesátikreditového pedagogického studia tvoří jakýsi společný základ v tom smyslu, že je shodné pro učitele prvního stupně základní školy i pro nižší i vyšší stupeň školy střední a také pro některé jiné typy škol. Chce-li se učitel prvního stupně stát učitelem druhého stupně, je mu toto studium uznáno a absolvuje pak pouze odborně předmětovou složku. Takový učitel již také má magisterský titul (Decree on the qualifications of educational staff, s. 82), proto absolvuje studium k rozšíření kvalifikace, nikoliv k získání magisterského titulu. Tento typ studia se označuje jako *non-degree studies*. Článek 8, odstavec 2 Zákona 645/1997 stanoví, že studium na open univerzity a další profesní vzdělávání podléhá ustanovením zákona 150/1992, tudíž je placené. Z toho vyplývá, že placená je i námi sledovaná forma studia (Non-degree supplementary studies-visiting students-University of Turku, s. 1). Instituce, která je poskytuje, inkasuje školné ve výši maximálně 10 EUR za jeden kredit. Této možnosti většinou poskytovatelé využívají v maximální míře. Například na univerzitě v Turku v akademickém roce 2010-2011 byla stanovena nerefundovatelná částka 10 EUR za jeden kredit (Instructions for application to study as a non-degree visiting student, s. 2). Není bez zajímavosti, že interní směrnice této univerzity také říká, že student, který zde dokončil magisterské studium v denní formě, může doplňkové studium zahájit do tří let bezplatně (Non-degree supplementary studies – visiting

students, s. 1). Rozšiřující studium čítá minimálně 60 kreditů (Turkka Lavaste), což představuje cca 1600 hodin. Obsahově se jednotlivé programy poskytované finskými univerzitami navzájem liší. Každá univerzita a fakulta má své postupy pro výběr studentů. Obecně lze říci, že pro každý obor existuje určitý druh přijímací zkoušky. Často náplň zkoušky závisí na množství studentů projevujících zájem o daný obor. Skutečnost, že se přijímací zkoušky konají, působí jako jakýsi první filtr pro výběr uchazečů (Turkka Lavaste). Studenti neskládají žádné závěrečné zkoušky, splnění povinností předepsaných učebním plánem je dostačující (Turkka Lavaste). Po skončení studia obdrží osvědčení vydané příslušnou fakultou. Školy zaměstnávající učitele mu nemohou poskytnout žádný finanční příspěvek (Turkka Lavaste). Mohou ale obdržet půjčku na studia se státní zárukou (Structures of education and training systems in Europe – Finland, s. 36).

#### 2.3.4.3.4 Polsko

V Polsku mohou učitelé získat aprobaci pro další předmět prostřednictvím postgraduálního studia (*studia podyplomowe*). Tento typ studia je určen pro klienty s ukončeným vysokoškolským vzděláním prvního i druhého stupně i neděleného studia, nevede tedy k získání titulu (*non-degree*). Studium je zpoplatněno. Dle informací z univerzity v Krakově je průměrná cena kolem 4 500,- zlotých a platí se semestrálně. Na studia může posluchači přispívat zaměstnavatel. Na stejné univerzitě studia trvají 3 semestry a minimální hodinová dotace je 150 hodin (Uniwersytet Jagiellonski-Kształcenie podyplomowe, s. 1). V Polsku neexistuje jednotný způsob přijímání kandidátů; mohou být přijati na základě složení přijímací zkoušky nebo pouze na základě dokumentů předložených spolu s přihláškou, tedy bez přijímací zkoušky (Maciejowska; Nauczycielskie Kolegium Językow Obcych w Opolu, s. 2; K. Grabos). Na univerzitě v Rzeszově studenti neskládají závěrečné zkoušky, musí složit všechny zkoušky předepsané učebním plánem a mít zaplacený všechny poplatky. Celé studium trvá tři semestry a stojí 4200,- zlotých (K. Grabos). Absolventi obdrží po ukončení studia osvědčení jako dodatek k diplomu, které se stává jeho nedílnou součástí (Tertiary education - 03, s. 2).

Podle učitelských standardů studia, která vedou u kvalifikovaného učitele k získání aprobace pro další předmět, spadají pod Modul 4 tohoto standardu (Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, s. 4-6). Tento modul je tvořen třemi komponenty: 1) předmětová příprava, kde Standardy nestanovují specifický počet hodin, je

uvedeno, že hodinová dotace musí být taková, aby stačila k zvládnutí obsahové stránky předmětu; 2) oborová didaktika – 60 hodin; 3) praxe v dotaci 60 hodin. Podle uvedených Standardů pro *studia podypломowe* existuje 5 modulů, které lze kombinovat způsobem v nich stanoveným.

#### 2.3.4.3.5 Rakousko

Také v Rakousku si v rámci dalšího vzdělávání mohou učitelé rozšířit svoji kvalifikaci. Zákon o univerzitách dává těmto institucím značnou autonomii ve vztahu ke vzdělávání dospělých. Rakouské univerzity však v této oblasti hrají malou roli. Teprve nedávno si začaly uvědomovat, jaký potenciál daná oblast poskytuje. Proto můžeme říci, že se tento typ studia začal v Rakousku rozvíjet teprve nedávno (EAEA country report on adult education in Austria, 2011, s. 8). Rakousko do roku 2020 zavede efektivní strategii celoživotního vzdělávání, která bude konzistentní s evropskými trendy a prioritami.

Konkrétní informace o kvalifikačním studiu jsou založeny na informacích z Pädagogische Hochschule Niederösterreich (Baden), Steiermark a Salzburg. Na těchto školách lze získat aprobace pro třetí předmět pro učitele 2. stupně. Uchazeč o studium musí mít ukončené bakalářské studium. Musí absolvovat ústní pohovor, jehož cílem je zjistit, zda splňuje minimální vstupní úroveň B2 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (Mewald). Na pedagogické škole v Badenu je minimální délka tohoto typu studia čtyři až šest semestrů v závislosti na jeho organizační formě (Drittfachstudium – Pädagogische Hochschule NÖ). Studenti musí získat 44 ECTS kreditů. Pedagogická škola ve Steiermarku uvádí délku studia čtyři semestry a studenti musí získat 43 ECTS kreditů (Aufbauendes Studium zur Erlangung eines zusätzlichen Faches für das Lehramt an Hauptschulen). Co se týká poplatků za studium, v Badenu se platí 16,86 EUR za semestr (Drittfachstudium – Pädagogische Hochschule NÖ). To je studentský poplatek a pojištění. Ten platí všichni rakouští studenti (Tuition fees, s. 1). Jinak se neplatí žádné školné (Mewald). V Steiermarku se platí 16,50 EUR za semestr (Aufbauendes Studium zur Erlangung eines zusätzlichen Faches für das Lehramt an Hauptschulen). V Badenu se neskládají žádné závěrečné zkoušky, ale studenti musí absolvovat šest modulů, které mají hodnotu 36 ECTS kreditů a závěrečný modul mající hodnotu osmi kreditů. Závěrečný modul zahrnuje školní praxi a hospitace u studenta (pokud již daný předmět vyučuje) mající hodnotu tři z osmi kreditů a závěrečnou práci s prezentací mající hodnotu pět z osmi kreditů (Drittfachstudium – Pädagogische

Hochschule NÖ). Pak již neskládají žádnou ústní nebo písemnou závěrečnou zkoušku (Mewald). Absolventi obdrží certifikát opravňující je vyučovat další předmět na stejném typu školy, neopravňuje je vyučovat na vyšším typu školy (Drittfachstudium – Pädagogische Hochschule NÖ).

#### 2.3.4.3.6 Shrnutí

Získané poznatky z této kapitoly lze shrnout následujícím způsobem:

Než budou shrnuty poznatky o námi sledované kategorii kvalifikační studium pro učitele angličtiny pro 2. stupeň ZŠ a SŠ, je třeba konstatovat, že získané údaje jsou aplikovatelné na studium všech všeobecně vzdělávacích předmětů, nejen na angličtinu. Je to dáno skutečností, že v jednotlivých zemích byly sledovány obecné podmínky pro realizaci programů celoživotního vzdělávání spadajících do stejné kategorie. Nebyly však sledovány podmínky pro tento typ studia v oblasti odborných předmětů pro střední odborné školy a učiliště.

Lze konstatovat, že v každé ze sledovaných zemí existuje typ studia, které v České republice označujeme jako kvalifikační studium. Kvalifikovaní učitelé ve všech zemích mají tedy možnost rozšířit si svoji aprobaci o další předmět.

Aktéry tohoto typu studia jsou na jedné straně studenti/uchazeči a na druhé straně poskytovatelé. Uchazeči musí mít ukončené bakalářské nebo magisterské studium v závislosti na zemi, na stupni vzdělávacího systému, kde chtějí vyučovat, a na kvalifikačních požadavcích pro výkon povolání učitele pro příslušný stupeň. Poskytovateli vzdělávacích služeb jsou buď vysoké školy (Finsko, Česká republika) nebo instituce speciálně určené pro přípravu učitelů (Polsko, Rakousko), které mají akademický „dohled“. Typ vzdělávacího zařízení, kde si může učitel rozšířit svoji kvalifikaci, závisí na stejných faktorech, které jsou uvedeny v případě studentů.

Problematika přijímání ke studiu je zpravidla v kompetenci příslušné instituce. Studenti mohou být přijati bez přijímacích zkoušek. Jako podklady pro přijetí slouží dokumenty předložené spolu s přihláškou (výsledky maturitní zkoušky; Polsko, Anglie) nebo jsou organizovány přijímací zkoušky. Jejich forma může být písemná, ústní pohovor nebo kombinace obou. Náplň zkoušky závisí na poskytovateli. Jejím cílem je zpravidla zajištění určitých vstupních požadavků.

Délku studia vyjadřují poskytovatelé ve formě kreditů ECTS, které je třeba během studia získat, nebo v počtu (zpravidla minimálním) hodin přímé výuky. Délka studia vyjádřená v letech se pak může lišit v závislosti na době potřebné pro dosažení počtu kreditů, celkovém počtu vyučovacích hodin, frekvenci výuky i na organizační formě studia. Ve Finsku to může být rok, v České republice i tři.

Studium je ve všech sledovaných zemích v nějaké formě zpoplatněné. Legislativa týkající se této oblasti je velmi různorodá (Finsko, Anglie, Česká republika), stejně jako výše poplatku. V některých zemích jako Česká republika a Polsko může zaměstnavatel učiteli přispět na jeho studium. Jinde (Rakousko) existují různé formy osvobození od poplatků nebo studenti mají možnost získat půjčky, granty (Finsko, Rakousko). Velmi složitá je v tomto ohledu situace v Anglii. Tam kromě grantů a soutěží o sponzorování mohou dokonce příspěvky na studium poskytovat různé agentury, jejichž prostřednictvím je studium organizováno. Tyto příspěvky jsou pak poskytovány školám, kde student vyučuje, a z nich je mu vyplácen plat.

Závěrečné zkoušky většinou nejsou organizovány odděleně. Zpravidla postačuje splnění všech povinností předepsaných studijním plánem. V České republice naopak příslušná legislativa stanoví i formu závěrečných zkoušek. V žádné ze sledovaných zemí tato forma studia nevede k získání akademického titulu (*non-degree studies*). Po ukončení studia účastníci programu obdrží osvědčení o jeho absolvování.

#### 2.3.5.4 Kurikula studia v oboru Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ a SŠ a jemu odpovídající ekvivalenty

V předchozích kapitolách jsme charakterizovali, jaká část vzdělávacího systému a jaká věková kategorie v zahraničí odpovídá našemu programu CŽV, stručně jsme nastínili, jak probíhá přípravné vzdělávání učitelů a jakým způsobem lze rozšířit aprobaci o další předmět, jmenovitě anglický jazyk.

V této kapitole na konkrétních příkladech uvedeme i jaká jsou/byla kurikula těchto programů v době studia našeho výzkumného vzorku (2013-2015). Pojem kurikulum budeme, jak jsme již dříve naznačili, v souladu s Evropským pedagogickým tezaurem definovat jako „seznam vyučovacích předmětů a jejich časové dotace pro pravidelné vyučování na daném typu vzdělávací instituce“ (1993, s. 71).

#### 2.3.5.4.1 Česká republika

##### 2.3.5.4.1.1 Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Tato fakulta realizuje program celoživotní vzdělávání učitelství angličtiny pro střední školy a pro 2. stupeň ZŠ. Daný program je čtyřsemestrální. Byl již charakterizován v kapitole 2.2.

##### 2.3.5.4.1.2 Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

Tato fakulta realizuje podobný program. Jedná se o kvalifikační studium anglického jazyka a didaktiky. Program je ale určen pouze pro 2. stupeň ZŠ, ale ve srovnání s naší fakultou je to program šestisemestrální. Na svých webových stránkách katedra uvádí pouze hodinovou dotaci, nerozlišuje mezi přednáškou a seminářem.

V prvním semestru účastníci studují praktický jazyk(20), fonetiku a fonologii(20), gramatická a lexikální cvičení(8), poslech s porozuměním(8) a britská studia(14). Všechny kurzy jsou zakončeny zápočtem.

Druhý semestr je věnován praktickému jazyku(20), fonetice a fonologii(20), čtení s porozuměním(8), konverzaci(8), britským studiím(6) a kulturnímu zeměpisu Velké Británie. Zkouška se skládá z praktického jazyka, fonetiky a fonologie a britských studií, ostatní kurzy jsou zakončeny zápočtem.

Ve třetím semestru je předmětem studia opět praktický jazyk(20), dále pak morfologie(20), konverzace(8), didaktika angličtiny(6), americká studia(14) a seminář k zadání závěrečné práce(2). Účastníci skládají zkoušku z morfologie, ostatní kurzy jsou ukončeny zápočtem.

Čtvrtý semestr obsahuje praktický jazyk(20), syntax(20), psaní jako jazykovou dovednost(8), didaktiku angličtiny(8), americká studia(6) a kulturní zeměpis USA(8). Zkouškou jsou ukončeny kurzy praktického jazyka a syntaxe, ostatní jsou ukončeny zápočtem.

V pátém semestru se vyučuje praktický jazyk(20), základy lexikologie(8), didaktika angličtiny(12), audiovizuální pomůcky v hodinách angličtiny(6), nácvik výslovnosti ve výuce angličtiny(10), divadlo ve výuce angličtiny(8) a jazyková interference. Všechny kurzy jsou ukončeny zápočtem.

Poslední semestr obsahuje předměty: praktický jazyk(20), základy stylistiky(8), didaktika angličtiny(14), předmět anglický jazyk v ŠVP a tematických plánech(6), výuka AJ pro žáky se zvláštními potřebami(6), dětská literatura v angličtině(10) a překladová cvičení ve výuce angličtiny(6). Zkouška se skládá z praktického jazyka a didaktiky. Ostatní kurzy jsou ukončeny zápočtem.

Celkový počet hodin přímé výuky je 420.

#### 2.3.5.4.1.3 Pedagogická fakulta Západočeské univerzity Plzeň

Tato fakulta realizuje program celoživotního vzdělávání - kvalifikační studium anglického jazyka - učitelství pro ZŠ pro absolventy učitelství pro 1. nebo 2. st. ZŠ bez kvalifikace pro výuku AJ. Program poskytovaný plzeňskou fakultou je pětisemestrální.

V prvním semestru se vyučují praktická jazyková cvičení(0/24), remediální gramatická cvičení(0/10), praktická výslovnost(0/8), mezníky v dějinách anglofonních zemí(7/7) a didaktika(8/8). Účastníci skládají zkoušku z předmětu mezníky v dějinách anglofonních zemí. Zápočty nejsou na plánu studia v žádném semestru uvedeny.

V druhém semestru se vyučují praktická jazyková cvičení(0/24), morfologie(5/5), fonetika(5/5), dětská literatura(6/6) a didaktika(8/8). Zkoušky se skládají z praktických cvičení a fonetiky.

Náplní třetího semestru jsou praktická jazyková cvičení(0/22), syntax(8/8), britská literatura(7/7) a didaktika(10/10). Zkouška je v tomto semestru ze syntaxe a z didaktiky.

Ve čtvrtém semestru účastníci studují čtyři předměty: praktická jazyková cvičení(0/22), lexikologii a stylistiku(8/8), americkou literaturu(7/7) a didaktiku(10/10). Zkoušku skládají z praktických jazykových cvičení.

V posledním semestru účastníci navštěvují dvanáctihodinový seminář k závěrečné práci.

Celkový počet hodin přímé výuky je 300.

Tato fakulta organizuje ještě jeden program celoživotního vzdělávání. Ten je určen pro absolventy učitelství pro 2. stupeň ZŠ a pro 3. stupeň bez kvalifikace pro výuku anglického



jazyka. Od předchozího programu se liší pouze tím, že v prvním semestru se vyučuje místo didaktiky úvod do studia AJ.

#### 2.3.5.4.1.4 Další obdobné programy celoživotního vzdělávání v České republice

Podobné programy celoživotního vzdělávání jsou nabízeny i na jiných fakultách v České republice. Otázkou ale je, zda jsou opravdu realizovány.

Některé příklady dalších fakult uvádí následující tabulka.

<b>Fakulta</b>	<b>Město</b>	<b>Programy studia</b>
Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity	České Budějovice	a/ rozšiřující pro 1. stupeň ZŠ b/ rozšiřující pro 2. stupeň ZŠ
Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové	Hradec Králové	a/ rozšiřující pro 2. stupeň ZŠ a SŠ (3. předmět) b/rozšíření aprobace z 2. stupně na 3. stupeň
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity	Brno	a/ rozšiřující pro učitele 1. stupně ZŠ (2 roky) b/ rozšiřující pro učitele 2. stupně ZŠ (3 roky) c/ rozšiřující pro SŠ (2roky)
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého	Olomouc	a/ rozšiřující pro SŠ b/ rozšiřující pro 1. st. ZŠ

**Tabulka 4. Další programy CŽV v oblasti anglického jazyka v České republice**

#### 2.3.5.4.2 Slovenská republika

Na Slovensku nalezneme stejný typ studia jako v České republice, což je dáno společným historickým vývojem, soužitím ve společném státě.

##### 2.3.5.4.2.1 Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitře

Tato fakulta nabízí kvalifikační studium učitelství anglického jazyka a literatury, které je čtyřsemestrální. Přípravuje učitele anglického jazyka a literatury pro školy předprimární, primární, střední a vyšší odborné.

V prvním semestru se studují následující předměty: úvod do studia AJ(10/0), poslech s porozuměním(10/0), lexikologie AJ(10/10), kultura anglofonních zemí(5/0), fonetika a fonologie AJ(10/10) a mluvní projev v AJ(0/10). Zkouškou jsou ukončeny předměty úvod do studia AJ, lexikologie AJ a fonetika a fonologie AJ, ostatní předměty jsou ukončeny zápočtem. V letním semestru účastníci programu studují morfologii AJ(10/10), syntax AJ(10/10), kulturu anglofonních zemí(5/0), techniky čtení v AJ(0/10) a didaktiku angličtiny(10/0). Zkoušku skládají z morfologie, syntaxe a didaktiky. Za ostatní předměty je vyžadován zápočet.

V letním semestru prvního ročníku účastníci také absolvují pedagogickou praxi ve formě náslechu.

Ve třetím semestru absolvují dětskou literaturu v AJ(10/0), britskou literaturu(10/0), akademické psaní(0/10) a didaktiku AJ(10/10). V tomto semestru také absolvují výstupovou praxi. Zkouškou jsou ukončeny kurzy dětské literatury, britské literatury a didaktiky. Za akademické psaní je udělen zápočet.

Ve čtvrtém semestru musí účastníci absolvovat kurz americké literatury(10/0), didaktiku AJ(10/10) a souvislou pedagogickou praxi. Zkouškou je ukončen kurz americké literatury a didaktiky.

Celé studium představuje 230 hodin přímé výuky plus hodiny pedagogické praxe.

#### 2.3.5.4.2.2 Fakulta humanitních věd Žilinské univerzity v Žilině

Tato fakulta nabízí kvalifikační studium anglického jazyka a literatury, které je pětisemestrální. Podle platné slovenské legislativy připravuje učitele anglického jazyka a literatury pro předprimární, primární, střední a vyšší odborné školy.

V prvním semestru se vyučuje fonetika a fonologie současného anglického jazyka, britská a americká studia a literatura, úvod do studia anglistiky, morfosyntax současného anglického jazyka, rozvíjení komunikativní kompetence 1,2,3, komunikativní dovednosti, rozvíjení gramatické kompetence, písemný projev v akademickém prostředí, britská a americká civilizace a literatura a integrované vyučování obsahu a jazyka. Zkouškou je ukončen úvod do studia anglistiky a rozvíjení komunikativní kompetence. Za ostatní kurzy je udělen zápočet.

Druhý semestr obsahuje fonetiku a fonologii současného anglického jazyka, úvod do studia anglistiky, morfosyntax současného anglického jazyka, britská a americká studia a literaturu, rozvoj komunikativní kompetence 4 a 5, didaktiku, komunikativní dovednosti, rozvíjení gramatické kompetence, písemný projev v akademickém prostředí, britskou a americkou civilizaci a literaturu a integrované vyučování obsahu a jazyka. Zkouškou jsou zakončeny kurzy fonetika a fonologie současného anglického jazyka a úvod do studia anglistiky. Ostatní předměty jsou ukončeny zápočtem.

Třetí semestr účastníkům nabízí didaktiku AJ, morfosyntax současného anglického jazyka, britská a americká studia, vrcholná díla anglofonní literatury, lexikologii současného anglického jazyka, stylistiku současného anglického jazyka, rozvíjení komunikativní kompetence, komunikativní dovednosti, rozvíjení gramatické kompetence, písemný projev v akademickém prostředí, britskou a americkou civilizaci a literaturu a integrované vyučování obsahu a jazyka. Zkoušky jsou vyžadovány z předmětů morfosyntax, vrcholná díla anglofonní literatury, lexikologie současného anglického jazyka, stylistika současného anglického jazyka a rozvíjení komunikativní kompetence. Ostatní předměty jsou hodnoceny zápočtem.

Ve čtvrtém semestru se vyučuje aplikovaná lingvistika, vrcholná díla anglofonní literatury, didaktika AJ, britská a americká studia a literatura, didaktika AJ, morfosyntax současného anglického jazyka, rozvíjení komunikativní kompetence, komunikativní dovednosti, rozvíjení gramatické kompetence, písemný projev v akademickém prostředí, britská a americká civilizace a literatura, integrované vyučování obsahu a jazyka, moderní trendy ve vyučování AJ, analýza diskurzu a analýza literárního díla. Účastníci skládají zkoušku z aplikované

lingvistiky, vrcholných děl anglofonní literatury, didaktiky AJ a morfosyntaxe. Za ostatní předměty obdrží účastníci zápočet.

V pátém semestru účastníci studují aplikovanou lingvistiku, didaktiku AJ 2,3, seminář k závěrečné práci, píší závěrečnou práci, zabývají se rozvíjením komunikativní kompetence, studují vrcholná díla anglofonní literatury, analýzu literárního díla, analýzu diskurzu a moderní trendy ve vyučování AJ. Zkoušku skládají z aplikované lingvistiky, didaktiky 3, rozvíjení komunikativní kompetence a vrcholných děl anglofonní literatury. Za ostatní předměty obdrží zápočet.

Ze studijního programu této fakulty není zcela jasná hodinová dotace pro jednotlivé předměty, a tudíž ani celkový počet přímé výuky.

#### 2.3.5.4.2.3 Filozofická fakulta Univerzity Cyrila a Metoděje v Trnavě

Tato fakulta nabízí kvalifikační studium ve vzdělávacím programu anglický jazyk a literatura. Jeho délka jsou 4 semestry. V získaném studijním plánu, zaslaném e-mailem Evou Smetanovou z katedry anglistiky a amerikanistiky této fakulty jsou uvedeny pouze vyučované předměty, nikoliv pak hodinové dotace a způsoby zakončení jednotlivých kurzů.

V prvním semestru se vyučuje fonetika a fonologie AJ, lexikologie AJ, morfologie AJ, techniky prezentace a jazykový seminář.

V druhém semestru se pak vyučuje textový seminář (literatura), reálie a kultura Velké Británie, syntax AJ, didaktika AJ a jazykový seminář.

Třetí semestr je vyplněn studiem literatury (textový seminář), frazeologií AJ, stylistikou AJ, reáliemi a kulturou USA a didaktikou AJ.

Ve čtvrtém semestru účastníci studují didaktiku AJ, IKT ve vyučování AJ, literaturu (textový seminář), navštěvují seminář k závěrečné práci a píší závěrečnou práci.

#### 2.3.5.4.3 Polsko

V Polsku si lze rozšířit aprobaci například formou večerního studia (system wieczorowy) nebo dálkovým studiem (studia niestacjonarne). Při večerní formě studia přicházejí účastníci do školy každý den zpravidla na 4 hodiny jako například na Učitelské koleji v Rzeszově. Při dálkové formě studia účastníci přicházejí do školy zpravidla v pátek odpoledne, v sobotu a v neděli dvakrát za měsíc. To umožňuje studovat při zaměstnání (Anglistyka zaoczna). Ani jedna z forem ne zcela odpovídá námi sledované formě, ale budeme je sledovat z důvodu skladby filologických, literárních a didaktických předmětů. V Polsku již běžně funguje možnost stejně jako v České republice: uchazeč, který má složenou zkoušku z angličtiny na úrovni C1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, nebo má vystudovánu anglickou filologii v neučitelské formě, pak již studuje pouze pedagogické, psychologické a didaktické disciplíny (studia podyplomowe). Vzhledem k tomu, že v tomto případě se již nestudují lingvistické a literární disciplíny, nebudeme se touto formou více zabývat (Studia Podyplomowe w Instytucie Filologii Angielskiej UL, s.3). Forma studia blíží se našemu nebo slovenskému rozšiřujícímu studiu nebyla nalezena.

##### 2.3.5.4.3.1 Učitelská kolej v Rzeszově (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych)

Tato kolej je příkladem instituce poskytující večerní studium, které trvá šest semestrů. Nebudeme zde uvádět hodinovou dotaci, protože je vzhledem k našemu kvalifikačnímu studiu irelevantní. Pouze se podíváme na předmětovou skladbu.

V prvním semestru se studují předměty: čtení, psaní, poslech, mluvení, integrované dovednosti, praktická fonetika, praktická gramatika, překladatelství, metodika, pedagogika, reálie Velké Británie, úvod do jazykovědy, deskriptivní gramatika, úvod do literatury a cvičení z cizího jazyka.

V druhém semestru jsou na programu následující předměty: čtení, psaní, poslech, mluvení, integrované dovednosti, praktická gramatika, praktická fonetika, překladatelství, metodika, pedagogika, historie Velké Británie, úvod do jazykovědy, deskriptivní gramatika, cvičení z cizího jazyka a pedagogická praxe.

Ve třetím semestru se setkáváme s následujícími předměty: čtení, psaní, poslech, mluvení, integrované dovednosti, praktická fonetika, praktická gramatika, překladatelství, metodika, psychologie, realie USA, dějiny britské literatury, deskriptivní gramatika, cvičení z cizího jazyka, informační technologie a praxe.

Ve čtvrtém semestru najdeme čtení, psaní, poslech, mluvení integrované dovednosti, praktickou fonetiku, praktickou gramatiku, překladatelství, metodiku, psychologii, historii USA, popisnou gramatiku, dějiny britské literatury, cvičení z cizího jazyka, informační technologie a praxi.

V pátém semestru se účastníci zabývají takovými předměty jako: čtení, psaní, poslech, mluvení, integrované dovednosti, praktická gramatika, překladatelství, metodika, práce s hlasem, základy práva v oblasti vzdělávání, kultura, dějiny americké literatury, diplomový seminář, cvičení z cizího jazyka a praxe.

V posledním semestru se objeví takové předměty jako: čtení, psaní, poslech, mluvení, integrované dovednosti, praktická gramatika, překladatelství, metodika, práce s hlasem, základy práva v oblasti vzdělávání, historie a změny jazyka, historie americké literatury, diplomový seminář a cvičení z cizího jazyka.

Celkem tato forma reprezentuje absolvování 1980 hodin přímé výuky plus hodiny pedagogické praxe a vede ke zvýšení kvalifikace.

#### 2.3.5.4.3.2 Institut anglické filologie Univerzity v Rzeszově

Na univerzitě v Rzeszově lze získat kvalifikaci učitele angličtiny v dálkové formě. Studium trvá tři roky. Ve výčtu předmětů nejsou rozlišeny předměty na základní a volitelné.

V prvním semestru se studují následující předměty: praktický jazyk, praktická gramatika, fonetika, praktická fonetika, úvod do jazykovědy, úvod do literatury a cvičení z cizího jazyka.

Ve druhém semestru se studují předměty: mezikulturní komunikace/analýza literárního a filmového díla, informační technologie, praktický jazyk, praktická gramatika, fonetika, praktická fonetika, britská literatura, historie anglicky mluvících zemí a cvičení z cizího jazyka.

Náplň třetího semestru tvoří praktický jazyk, praktická gramatika, britská literatura, kultura anglicky mluvících zemí, cvičení z cizího jazyka, překladatelství, lexikografie a gramatikografie a reálie anglicky mluvících zemí.

Ve čtvrtém semestru se vyučují předměty praktický jazyk, praktická gramatika, sémantika a lexikologie, morfologie, americká literatura, kultura anglicky mluvících zemí, cvičení z cizího jazyka a syntax.

V pátém semestru jsou vyučovány následující předměty: práce s hlasem, latina, gramatika, americká literatura a diplomový seminář.

Učební plán pro poslední semestr obsahuje pouze několik položek: praktický jazyk, ochrana práv duševního vlastnictví, literatura a film a diplomový seminář.

Celkem tato forma zahrnuje 1080 hodin přímé výuky a vede ke zvýšení kvalifikace. K nim je třeba ještě přičíst 630 hodin následného modulu zaměřeného na pedagogiku, psychologii a didaktiku.

#### 2.3.5.4.4 Finsko

Ve Finsku se sledovaný typ studia nazývá jako „non-degree studies“. Učitelská kvalifikace je většinou v této zemi získávána následně po kvalifikaci odborné. Pod pojmem non-degree studies byla většinou nalezena studia pedagogická, psychologická a didaktická navazující na studia oborová nebo studia oborová určená pro zahraniční studenty. Proto byl učiněn e-mailem dotaz u pana Mikko Moilanena z oddělení anglické filologie na Univerzitě v Helsinkách. Ten odpověděl, že pokud ví, nemají žádné programy celoživotního vzdělávání a že pouze příležitostně přijímají non-degree studenty, kteří jsou zařazeni do pravidelných kurzů (Mikko Moilanen, 18. 4. 2013). Univerzita v Oulu nabízí v rámci pravidelných – degree – kurzů program nazvaný Program pro učitele anglického jazyka (Degree Programme...). Ten blíže charakterizujeme.

#### 2.3.5.4.4.1 Fakulta humanitních studií Univerzity v Oulu

Výše uvedený program je programem konsekutivním: studenti nejprve studují odbornou filologickou část a pak navazují částí zaměřenou na pedagogiku, psychologii a didaktiku. Program je rozplánován na 5 – 6 let. My se vzhledem k cílům práce zaměříme na část filologickou. Filologická část má tři úrovně, kterými student musí projít: základní studia, středně pokročilá studia a pokročilá studia. Délka trvání jednotlivého předmětu není dána počtem hodin, ale množstvím kreditů. Studenti si sestavují individuální studijní plán.

Na úrovni základních studií se studenti zabývají následujícími předměty: výslovnost, struktury anglického jazyka, dovednost psaní, překlad (finština/angličtina), fonetika angličtiny, úvod do lingvistiky angličtiny, úvod do literatury v angličtině, úvod do britských studií a přehled severní Ameriky.

Na úrovni středně pokročilých studií se studuje výslovnost, anglická gramatika, překlad (finština/angličtina), hlavní oblasti anglické lingvistiky, vývoj literatury a jazyka do r. 1660, vývoj literatury 1660-1900, seminář k diplomové práci a volitelné předměty.

Studenti na úrovni pokročilých studií navštěvují seminář k diplomové práci, pokud mají angličtinu jako hlavní předmět, napíší diplomovou práci, která má váhu 40 kreditů. Součástí studia je i pobyt v anglicky mluvící zemi a volitelný předmět.

#### 2.3.5.4.5 Rakousko

V Rakousku začala v roce 2012 rozsáhlá reforma v oblasti celoživotního vzdělávání, která se bude uskutečňovat do roku 2020. Vzhledem k tomu bylo možno na webových stránkách rakouských univerzit nalézt velké množství informací o reformě, ale ne příliš mnoho informací o studijních programech námi sledovaného typu jako takových. Jednou z vysokých škol, která má tyto informace zveřejněny je Fakulta humanitních studií Karlo-Ferdinandovy univerzity v Grazu.



#### 2.3.5.4.5.1 Fakulta Humanitních studií Karlo-Ferdinandovy univerzity v Grazu

Na této fakultě si lze nově zapsat rozšiřující předmět. To znamená studium dalšího vyučovacího předmětu bez nutnosti zahájení nového studijního programu. Této možnosti můžete využít, když chcete jako student přibrat ke studovaným dvěma předmětům třetí předmět nebo když již máte učitelské studium ukončené a chcete získat kvalifikaci pro vyučování třetího předmětu (Das Erweiterungsfach). Prakticky to ale znamená, že se třetí obor nestuduje v rámci specializovaného rozšiřujícího programu celoživotního vzdělávání jako například v České republice, ale jako součást řádného studia (viz Finsko). Studium trvá 10 semestrů.

V prvním semestru studenti absolvují vstupní test a navštěvují předměty: úvod do studia angličtiny, angličtinu pro akademické účely, jazykové systémy, úvod do jazykovědy angličtiny a úvod do studia literatury. Tyto předměty čítají 9,5 vyučovacích hodin týdně. Studium všech předmětů je zakončeno zkouškou.

Náplň druhého semestru tvoří předměty jako výslovnost, kontrastivní analýza, praktický jazyk a úvod do studia literatury. V týdenním souhrnu tyto předměty představují 7 vyučovacích hodin. Ze všech předmětů studenti skládají zkoušky.

Ve třetím semestru navštěvují předměty produktivní jazykové dovednosti, literární proseminář, úvod do didaktiky cizího jazyka a kurz pokročilé výslovnosti pro učitele. V týdenní dotaci tyto předměty čítají 7 vyučovacích hodin. Ze všech předmětů skládají zkoušku.

Ve čtvrtém semestru jsou na programu předměty: výslovnost na pokročilé úrovni jazyka, formy současné a minulé angličtiny, lingvistická přednáška, základy kulturní historie a metody a techniky vyučování cizího jazyka. Studenti absolvují 10 hodin přímé výuky týdně a všechny předměty jsou opět zakončeny zkouškou.

Pátý semestr je vyplněn výukou aplikované lingvistiky pro učitele cizích jazyků a proseminářem britských kulturních studií. Studenti týdně absolvují pouze 4 hodiny výuky. Oba předměty jsou zakončeny zkouškou. V tomto semestru také skládají soubornou zkoušku z literární vědy. Zajímavostí je, že tato zkouška má u učitelského studia sníženou úroveň obtížnosti.

V šestém semestru studenti navštěvují lingvistický proseminář, přehled anglické literární historie, proseminář amerických kulturních studií a seminář komunikativní gramatiky. V součtu tyto předměty představují 8 hodin týdně. Ze všech předmětů je skládána zkouška. V tomto semestru studenti skládají soubornou zkoušku z lingvistiky, která má také pro studenty učitelství sníženou úroveň obtížnosti.

V sedmém semestru studenti absolvují metodiku vyučování literatury a kultury, výuku psaní, a analýzu chyb a hodnocení žáků. V týdenní dotaci studenti navštěvují 6 hodin přímé výuky. Všechny předměty jsou ukončeny zkouškou.

V osmém semestru studují předměty výuka mluvení a předmět, který by mohl být nazván „na pomoc školní praxi“. Předměty mají dohromady týdenní dotaci 4 hodiny a jsou zakončeny složením zkoušky.

Devátý semestr je vyplněn výukou předmětu výuka jazyka ve specifických kontextech v dotaci 2 hodiny týdně a je ukončen zkouškou.

Návštěvu lingvistického semináře, literárního semináře, semináře kulturních studií a výzkumného semináře z oborové didaktiky musí studenti navštěvovat v 8. nebo 9. semestru podle jejich volby. Celkový týdenní počet hodin je 4. Z nich studenti neskládají zkoušku, ale jejich návštěva je vázána na absolvování jiného (blíže nespecifikovaného) předmětu.

Desátý semestr je věnován dokončování prací, zkouškám atd. Celkový počet hodin studia nebyl nalezen.

#### 2.3.5.4.6 Shrnutí

Jako závěry kapitoly lze uvést:

Ve vybraných zemích a školách byl adekvátní typ studia jako má Katedra anglického jazyka literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze nalezen kromě jiných fakult v České republice ještě ve Slovenské republice. To je s největší pravděpodobností dáno společnou historií ve 20. století. Je možné, že lze najít obdobné studium ještě v Polsku, které patřilo v minulosti do východního bloku stejně jako Československo, ale z dostupných informací vyplývá, že tyto kurzy byly rozšířeny hlavně v letech po pádu železné opony. Spolehlivý důkaz pro současnou ne/existenci tohoto typu studia v Polsku však nalezen nebyl.

Ve vyspělých zemích jako je Finsko a Rakousku tento typ studia nebyl nalezen. Studenti zde studují v rámci kurzů řádného studia.

Rozdíly v přístupu k rozšiřujícímu studiu v jednotlivých zemích jsou závislé na mnoha faktorech, především na historii země, kulturních a vzdělávacích tradicích, současné edukační i jiné realitě a jejích potřebách.

Díky rozdílné „realizaci“ - existenci/neexistenci - rozšiřujícího studia ve vybraných zemích se autorovi jeví následující sledované faktory jako nesrovnatelné, a tudíž pro účely této práce jako nesignifikantní: počet hodin přímé výuky (i proto jsou počty hodin přímé výuky uvedeny pouze v některých případech), celková délka studia, rozložení předmětů do ročníků, forma realizace jednotlivých předmětů (přednáška, seminář, proseminář...), požadavky pro ukončení studia jednotlivých předmětů (zápočet, zkouška, klasifikovaný zápočet).

Neoddiskutovatelným a známým shodným rysem je fakt, že oborové a pedagogické studium probíhá buď simultánně (Česká republika nebo Slovenská republika) nebo konsekutivně (Finsko).

Všechny sledované programy nabízejí předměty ze tří tradičních skupin: lingvistika, literatura a didaktika.

Dalším shodným a srovnatelným rysem je předmětová skladba. Vyučované předměty lze dělit do skupin na: 1. akademicky orientované, 2. prakticky orientované, 3. zaměřené na rozvíjení dovedností, 4. zaměřené na rozvíjení kompetencí a na 5. předměty integrované. Nelze říci, že by některý ze sledovaných programů byl čistě jedním z pěti uvedených typů, zpravidla se v nich vyskytují předměty alespoň ze dvou skupin. Za předměty náležící do akademické skupiny patří předměty (podle názvu) pojaté tradičně (morfologie, syntax, lexikologie). Tyto předměty nalezneme ve všech programech, nejvýrazněji pak v Praze. K předmětům prakticky orientovaným patří například praktický jazyk, praktická fonetika). Ty jsou například zastoupeny v obou polských programech. Mezi předměty zaměřené na rozvoj dovedností patří například předměty vyučované na obou školách v Rzeszově: mluvení, poslech. Na rozvíjení kompetencí je výrazně postaven program žilinský: rozvíjení komunikativní kompetence, rozvíjení gramatické kompetence. Podle názvu patří k integrovaným předmětům například vrcholná díla anglofonní literatury (Žilina), britská a americká civilizace a literatura(Žilina), vývoj literatury a jazyka do roku 1660(Oulu), jazykové systémy(Graz) nebo morfosyntax (Žilina).

Ve sledovaných programech lze nalézt i ojedinělé a inspirativní předměty jako například: jazyková interference (Ostrava), remediální gramatická cvičení(Plzeň), výuka AJ pro žáky se zvláštními potřebami(Oulu), moderní trendy ve vyučování AJ (Žilina), analýza diskurzu(Žilina), IKT ve vyučování AJ(Trnava), překladatelství (Rzeszov obě školy), práce s hlasem(Učitelská kolej Rzeszov), základy práva v oblasti vzdělávání(Učitelská kolej Rzeszov), ochrana práv duševního vlastnictví (Institut anglické filologie Rzeszov), analýza chyb a hodnocení žáků(Graz) nebo výuka jazyka ve specifických kontextech(Graz).

Inspirativní je začlenění pedagogické praxe do rozšiřujícího studia v Nitře a v Rzeszově.

Zajímavě zní i snížená úroveň obtížnosti některých zkoušek u učitelského studia ve srovnání s lingvistickými obory (Graz).

### 2.3.6 Závěr

Obecně lze říci, že sledované vzdělávací systémy mají shodné i rozdílné rysy. Ke shodným rysům patří existence tzv. děleného studia (bakalářské, magisterské), ale i koexistence studia neděleného. Dále je to užití kreditního systému a dělení škol na pre-primární, primární, sekundární atd. Výskyt těchto společných rysů je dán skutečností, že všechny země jsou členskými státy EU, participují na evropském integračním procesu, a tudíž sledují stejné principy ve svých vzdělávacích politikách. Rozdílné rysy se projevují v jejich konkrétní realizaci jako například ve vnitřním členění vzdělávacího systému a z toho vyplývajícím vnitřním rozdělení učitelů na jednotlivé kategorie. Rozdíly jsou také v dosaženém stupni implementace společných evropských vzdělávacích principů v jednotlivých zemích.

Společné rysy lze nalézt i v požadavcích na dosažené vzdělání učitelů a na typ jejich přípravy. Učitelé ve všech zemích musí mít vysokoškolské vzdělání. V některých zemích však pro nižší sekundární stupeň postačuje bakalářské vzdělání a pro vyšší sekundární stupeň je vyžadováno magisterské vzdělání. V některých zemích musí být učitelé obou úrovní absolventy magisterského studijního programu. Přípravné vzdělávání učitelů má charakter souběžného studia nebo studia následného.

Ve vzdělávacích politikách jednotlivých zemí se projevuje různá míra centralizace/decentralizace vzdělávacího systému a jeho řízení. Poměrně silná centralizace se projevuje ve Finsku, malá míra centralizace je zřejmá v České republice, Polsku a Rakousku. Samostatnou

kategorii pak tvoří v tomto ohledu Anglie. Bylo by zajímavé znát výsledky výzkumu o vlivu centralizace/decentralizace na kvalitu vzdělávání.

Prezentované poznatky mají převážně teoretický charakter, neboli, většinou jsou uváděny zásady, na nichž by měla být tato forma studia založena a podle nichž by měla fungovat. Bylo by zajímavé uskutečnit komparativní výzkum zabývající se otázkou, jak jsou ony zásady skutečně realizovány v každodenní vyučovací praxi. Jinými slovy: jakým způsobem jsou možnosti naplněny, jak se projevují v realizovaném i dosaženém.

Konkrétní realizace programu celoživotního vzdělávání blízka sledovanému programu Učitelství anglický jazyk a literatura pro 2. stupeň ZŠ a SŠ byla prokázána pouze v České republice a ve Slovenské republice. V Polsku již nalezena nebyla. Zde nejspíše situaci s nedostatkem učitelů cizích jazyků pomohlo vyřešit zavedení učitelských kolejí v devadesátých letech minulého století. Ve Finsku a v Rakousku je tento obor studován v rámci řádného denního studia.

## **2.4 Výzkum mezi účastníky programu celoživotního vzdělávání**

### **2.4.1 Cíle kapitoly**

Cílem této kapitoly je prezentovat výsledky všech fází výzkumu, kromě fáze 1.B, která již byla prezentována výše, a tak spolu s fází 1.B připravit základnu pro navržení nového kurikula programu CŽV. Nedílnou součástí bude zhodnocení splnění cílů výzkumu a zodpovězení výzkumných otázek.

### **2.4.2 Pilotážní průzkum**

#### **2.4.2.1 Samostatný souvislý projev respondentů (fáze 1.A)**

Jak již bylo uvedeno dříve, očekávání účastníků vyjádřená v rámci samostatného souvislého projevu respondentů byla numericky zakódována a následně rozdělena do kategorií. Očekávání byla vyjádřena na základě kvantitativní metodologie. Pro tento účel byl zaveden pojem frekvence, čímž se myslí, kolikrát byla daná kategorie/dané očekávání účastníky pilotáže zmíněna (údaj je uvedený v závorce). Jedná se o následující kategorie (řazené

v pořadí frekvence výskytu): náplň výuky(76), oborová didaktika(37), organizace výuky(28), vysokoškolský učitel(19), metody výuky na vysoké škole(17), přínos pro účastníky programu(13) a moderní technika a technologie(13).

Rozdělení na kategorie uvádíme pro přehlednost v tabulce níže:

	<b>Kategorie</b>	<b>Frekvence</b>
I.	Náplň výuky	76
II.	Oborová didaktika	37
III.	Organizace výuky	28
IV.	Vysokoškolský učitel	19
V.	Metody výuky na vysoké škole	17
VI.	Přínos pro účastníky programu	13
VII.	Moderní technika a technologie	13
	<b>Celkem</b>	<b>203</b>

**Tabulka 5. Rozdělení očekávání na kategorie**

V rámci každé kategorie byla pak na základě stejného principu sledována očekávání, která účastníci programu ČŽV měli, a jejich frekvence.

V kategorii I. - náplň výuky – byly nejčastěji zmiňovanými očekávanými: výuka praktického jazyka(15), prohloubení znalostí v jednotlivých jazykových disciplínách, studium jednotlivých akademických/teoretických disciplín(14), zdokonalení v oblasti gramatiky(8), podrobné seznámení s literaturou, prohloubení znalostí o literatuře(7), předmět úvod do studia jazyka jako terminologická „nalejvára“(7), výuka reálií anglicky mluvících zemí(6), výuka o práci s problematickými studenty (i specifické poruchy)(5), seznámení se se správnou mluvenou angličtinou a její zlepšení(4), rozšíření slovní zásoby(3), zlepšení výslovnosti(3), výuka akademického psaní na počátku studia(1), zlepšení písemného i ústního projevu(1), předmět zaměřený na rozvoj dovedností u studentů rozšiřujícího studia(1) a skladba předmětů v souladu s požadavky moderní pedagogické praxe(1). Frekvence jednotlivých očekávání v rámci I. kategorie je pro přehlednost opět uvedena v tabulce níže:

	<b>Očekávání</b>	<b>Frekvence</b>
1.	Výuka praktického jazyka	15
2.	Prohloubení znalostí v jednotlivých jazykových disciplínách, studium jednotlivých akademických/teoretických disciplín	14
3.	Zdokonalení v oblasti gramatiky	8
4.	Podrobné seznámení s literaturou, prohloubení znalostí o literatuře	7
5.	Předmět úvod do studia jazyka jako terminologická „naležárna“	7
6.	Výuka reálií anglicky mluvících zemí	6
7.	Výuka o práci s problematickými studenty (i spec. poruchy)	5
8.	Seznámení se se správnou mluvenou angličtinou a její zlepšení	4
9.	Rozšíření slovní zásoby	3
10.	Zlepšení výslovnosti	3
11.	Výuka akademického psaní na počátku studia	1
12.	Zlepšení písemného i ústního projevu	1
13.	Předmět zaměřený na rozvoj dovedností u studentů rozšiřujícího studia (blíže nespecifikováno)	1
14.	Skladba předmětů v souladu s požadavky moderní pedagogické praxe	1
	<b>Celkem</b>	<b>76</b>

**Tabulka 6. Očekávání v rámci kategorie I – náplň výuky**

V kategorii II. - oborová didaktika - byly nejčastěji zmiňovanými očekáváními následující položky: naučíme se, jak metodicky naplňovat jazykové vzdělávání, jak naučit jednotlivé oblasti AJ(21), dozvíme se, jak uplatnit individuální přístup ke třídě s velkým počtem studentů(3), zjistíme, jak motivovat studenty, aby se rádi učili, jak je zaujmout(3), zhlédneme ukázkové hodiny(2), uskuteční se mikrovýstupy(1), rozšíříme si slovní zásobu z oblasti

oborové didaktiky(1), naučíme se, jak dělat hodiny zábavnější(1), získáme nápady na mimoškolní aktivity a projekty(1), budeme se učit o využití různých materiálů ve výuce dětí(1), výuka přípravy k maturitě(1), dostaneme nápady do vlastních hodin(1) a dozvíme se, jak se vyučuje angličtina v cizích zemích(1). Frekvence jednotlivých očekávání v oblasti oborové didaktiky je pro přehlednost uvedena v tabulce níže:

	<b>Očekávání</b>	<b>Frekvence</b>
1.	Naučíme se, jak metodicky naplňovat jazykové vzdělávání, jak naučit jednotlivé oblasti AJ	21
2.	Dozvíme se, jak uplatnit individuální přístup ke třídě s velkým počtem studentů	3
3.	Zjistíme, jak motivovat studenty, aby se rádi učili, jak je zaujmout	3
4.	Shlédneme ukázkové hodiny	2
5.	Uskuteční se mikrovýstupy	1
6.	Rozšíříme si slovní zásobu z oblasti oborové didaktiky	1
7.	Naučíme se, jak dělat hodiny zábavnější	1
8.	Získáme nápady na mimoškolní aktivity a projekty	1
9.	Budeme se učit o využití různých materiálů ve výuce dětí	1
10.	Výuka přípravy k maturitě	1
11.	Dostaneme nápady do vlastních hodin	1
12.	Dozvíme se, jak se vyučuje angličtina v cizích zemích	1
	<b>Celkem</b>	<b>37</b>

**Tabulka 7. Očekávání v rámci kategorie II – oborová didaktika**

V kategorii III. - organizace výuky - se vyskytují následující očekávání: malý počet studentů ve skupině(5), delší doba studia(4), propojení rozšiřujícího a denního studia (pedagogická



praxe)(4), pěkné studijní prostředí, vybavení poslucháren(5), výuka praktického jazyka rodilým mluvčím(2), komunikace probíhá pouze v angličtině(2), zveřejnění vzorových zápočtových testů(1), platit odlišné částky za studium v závislosti na tom, zda už mám v aprobaci cizí jazyk nebo ne(1), výuka probíhá v sobotu(1), poskytnout studijní program na počátku studia(1) a vedení katedry sleduje úroveň výuky a evaluace na konci každého semestru (dotazník)(1). Pro přehlednost opět uvádíme frekvenci jednotlivých očekávání v tabulce níže:

	<b>Očekávání</b>	<b>Frekvence</b>
1.	Malý počet studentů ve skupině	5
2.	Delší doba studia (3 roky)	4
3.	Propojení rozšiřujícího a denního studia (ped.praxe)	4
4.	Pěkné studijní prostředí, vybavení poslucháren	5
5.	Výuka praktického jazyka rodilým mluvčím	2
6.	Komunikace probíhá pouze v angličtině	2
7.	Zveřejnění vzorových zápočtových testů	1
8.	Platit odlišné částky za studium v závislosti na tom, zda už mám v aprobaci cizí jazyk nebo ne	1
9.	Výuka probíhá v sobotu	1
10.	Poskytnout studijní program na počátku studia	1
11.	Vedení katedry sleduje úroveň výuky	1
12.	evaluace na konci každého semestru (dotazník)	1
	<b>Celkem</b>	28

**Tabulka 8. Očekávání v rámci kategorie III – organizace výuky**

V kategorii IV. - vysokoškolský učitel - se objevují tato očekávání: je odborník(4), je stoprocentně připraven na výuku(3), má vstřícný a chápavý přístup ke studentům a nepovyšuje se nad studenty(4), provádí didakticky dokonalou výuku(2), poskytuje studentům materiály dopředu k seznámení a poskytnuté materiály neslouží pouze jako výčet kategorií, ale jako pomoc a podklad k vysvětlení učiva(2), preferuje kvalitu nad kvantitou(1), poskytuje

studentům zpětnou vazbu(1), efektivně využívá hodiny(1) a jako učitel rozšiřujícího studia má vlastní praxi na ZŠ a SŠ(1). Frekvence očekávání v této oblasti je uvedena v tabulce níže:

	<b>Očekávání</b>	<b>Frekvence</b>
1.	Je odborník	4
2.	Je stoprocentně připraven na výuku	3
3.	Má vstřícný a chápavý přístup ke studentům a nepovyšuje se nad studenty	4
4.	Provádí didakticky dokonalou výuku	2
5.	Poskytuje studentům materiály dopředu k seznámení a poskytnuté materiály neslouží pouze jako výčet kategorií, ale jako pomoc a podklad k vysvětlení učiva	2
6.	Preferuje kvalitu nad kvantitou	1
7.	Poskytuje studentům zpětnou vazbu	1
8.	Efektivně využívá hodiny	1
9.	Jako učitel rozšiřujícího studia má vlastní praxi na ZŠ a SŠ	1
	<b>Celkem</b>	<b>19</b>

**Tabulka 9. Očekávání v rámci kategorie IV – vysokoškolský učitel**

V kategorii V. - metody výuky na vysoké škole - se vyskytuje šest očekávání: aplikace teoretických poznatků v praxi, ukázky využitelnosti teorie v praxi(11), interaktivní výuka(2); zkoušky probíhají ústně, nejen formou písemných testů(1), rozvíjení učitelových kompetencí, ne memorování faktů(1), práce s primárními texty v hodinách literatury(1) a látka, kterou lze samostatně nastudovat, nebude jedinou náplní hodin(1). Frekvence očekávání je opět uvedena v tabulce níže:

	<b>Očekávání</b>	<b>Frekvence</b>
1.	Aplikace teoretických poznatků v praxi, ukázky využitelnosti teorie v praxi	11

2.	Interaktivní výuka	2
3.	Zkoušky probíhají ústně, nejen formou písemných testů	1
4.	Rozvíjení učitelových kompetencí, ne memorování faktů.	1
5.	Práce s primárními texty v hodinách literatury	1
6.	Látka, kterou lze samostatně nastudovat, nebude jedinou náplní hodin	1
	<b>Celkem</b>	<b>17</b>

**Tabulka 10. Očekávání v rámci kategorie V – metody výuky na vysoké škole**

V kategorii VI. - přínos pro účastníky programu - jako svá očekávání účastníci uvádějí: kvalitní přednášky jsou zdrojem informací i vzorem pro vlastní výuku(6), získání certifikace/aprobace pro výuku anglického jazyka(2), výměna zkušeností s kolegy(2), získání odkazů na užitečné a spolehlivé zdroje(1), studium přispěje k lepšímu uplatnění na trhu práce(1) a studium povede k získání sebejistoty v užití angličtiny(1). Následně uvádíme frekvenci jednotlivých očekávání v tabulce níže:

	<b>Očekávání</b>	<b>Frekvence</b>
1.	Kvalitní přednášky jsou zdrojem informací i vzorem pro vlastní výuku	6
2.	Získání certifikace/aprobace pro výuku anglického jazyka	2
3.	Výměna zkušeností s kolegy	2
4.	Získání odkazů na užitečné a spolehlivé zdroje	1
5.	Studium přispěje k lepšímu uplatnění na trhu práce	1
6.	Studium povede k získání sebejistoty v užití angličtiny	1
	<b>Celkem</b>	<b>13</b>

**Tabulka 11. Očekávání v rámci kategorie VI – přínos pro účastníky programu**

Poslední námi identifikovanou kategorií je kategorie VII. - moderní technika a technologie, kde respondenti vyjádřili taková očekávání jako: studium prostřednictvím e-learningu(7), přístup do SISu(3), možnost připojení k internetu v posluchárně(1), komunikace se studenty prostřednictvím moderních technologií(1) a užití interaktivní tabule ve výuce(1). Frekvence očekávání i z této oblasti je vyjádřena v tabulce níže:

	<b>Očekávání</b>	<b>Frekvence</b>
1.	Studium prostřednictvím e-learningu	7
2.	Přístup do SISu,	3
3.	Možnost připojení k internetu v posluchárně	1
4.	Komunikace se studenty prostřednictvím moderních technologií.	1
5.	Užití interaktivní tabule ve výuce	1
	<b>Celkem</b>	13

**Tabulka 12. Očekávání v rámci kategorie VII – moderní technika a technologie**

#### 2.4.2.2 Diskuze a shrnutí výsledků pilotáže

Jak již bylo zmíněno, samotná pilotáž poskytla velmi cenné informace o tom, jakým směrem by se měl samotný výzkum ubírat a jakých oblastí se budou asi účastníci programu ČŽV dotýkat. Zajímavé bude potom porovnání s výsledky dotazníkového šetření.

V kategorii I. - obsah výuky - byla všechna očekávání prediktabilní. Výsledky však indikují, že problémem číslo jedna v tomto programu ČŽV je absence výuky praktického jazyka, jelikož je tím, čemu se učitelé 2. stupně ZŠ i SŠ věnují ve své každodenní praxi. S touto oblastí také částečně souvisí očekávání zdokonalení v oblasti anglické gramatiky, i když ve sledovaném programu se vyučuje předmět gramatický proseminář, který ale nemůže tuto potřebu saturovat. Navíc v dnešním systému výuky cizích jazyků (komunikativní přístup k výuce cizích jazyků) výuka gramatiky není prioritou, jsou zde daleko prioritnější oblasti. S tímto očekáváním dále souvisí i očekávání seznámení se se správnou mluvenou angličtinou a její zlepšení stejně tak jako očekávání rozšíření slovní zásoby, zlepšení výslovnosti a zlepšení písemného i ústního projevu, rovněž tak jako očekávání předmětu zaměřeného na rozvoj dovedností u studentů rozšiřujícího studia. Všechny zmiňované oblasti jsou ve sledovaném programu vyučovány, ale pouze v teoretických akademicky orientovaných

předmětech a jen minimálně v praktické rovině. Proto se v tomto stádiu jeví zavedení předmětu praktický jazyk jako přinejmenším vhodné, vzhledem k tomu, že může hrát syntetizující roli ve vztahu ke všem výše uvedeným oblastem očekávání.

Jako další otázka se jeví alokace výuky akademického psaní až do posledního semestru tohoto programu CŽV. Sice ji zmiňuje pouze jeden účastník, ale z každodenního kontaktu s jinými účastníky je známo, že tuto alokaci vidí jako problematickou vzhledem k psaní závěrečné práce a vzhledem k přípravě psaní akademických esejů v rámci výuky literatury. Proto ji jeden respondent navrhuje zařadit ihned na začátek programu.

Výuka reálií anglicky mluvících zemí je obsažena v předmětu British and American studies a výuka o práci s problematikými studenty (myšleno s behaviorálními problémy i ve smyslu speciálních vzdělávacích potřeb) je pouze v minimální míře zastoupena v předmětu didaktika. Jedná se o oblast aktuálně společensky velmi významnou.

V kategorii II. - oborová didaktika - jsou všechna očekávání také prediktabilní. Všechna očekávání jsou v předmětu didaktika I i II v různém rozsahu zastoupena, ale časová dotace v rámci tohoto programu CŽV se jim neumožní dostatečně věnovat. V každém případě je velká pozornost věnována mikrovýstupům a v různé podobě jsou zařazovány ukázkové hodiny nebo alespoň jejich části (díky nimž účastníci programu získají inspiraci do vlastních hodin), účastníci programu si nepochybně rozšíří slovní zásobu z oblasti oborové didaktiky (test ze školní terminologie je podkladem pro udělení klasifikovaného zápočtu ve třetím semestru). Podle mého názoru (jako vyučujícího didaktiky v tomto programu) je malá pozornost věnována výuce ve třídě s velkým počtem studentů, problematice toho, jak studenty zaujmout a tématu výuky angličtiny v zahraničí jsou věnovány pouze aktualizací vsuvky obou vyučujících. Výuce přípravy k maturitě je věnována velmi malá pozornost, protože to je naplní školení, která musí absolvovat každý vyučující, chce – li se stát hodnotitelem ústního projevu nebo i projevu písemného. Do velké míry v této kategorii očekávání a jejich naplnění záleží na kreativitě každého vyučujícího, jeho zkušenostech, samostudiu, návštěvě různých vzdělávacích akcí apod. Nicméně drobné zmínky v rámci výuky didaktiky (i jiných předmětů) přispívají k naplnění očekávání poskytnutých podnětů pro vlastní výuku a naznačení cest k jejich naplnění.

Ani v kategorii III. - organizace výuky - nejsou uvedena očekávání překvapující. V každém případě pěkné studijní prostředí by mělo být od akademického roku 2019 -2020 vytvořeno, protože výuka by měla probíhat v budově po provedené rekonstrukci. Malý počet studentů ve

skupině není překvapující, neboť v těchto ročnících bylo ve skupině kolem 40 účastníků a dělení na polovinu byli pouze na didaktiku v závislosti na skutečnosti, zda jejich původní aprobace zahrnuje cizí jazyk nebo ne. V kvalifikačním studiu, které tato katedra nabízela několik let po jejím obnovení v roce 1990, kde se vyučoval také praktický jazyk, stejně velké skupiny studentů byly na jeho výuku opravdu děleny na menší skupiny po cca 10 studentech. V tomtéž studiu byla zařazena i pedagogická praxe. Doba studia byla tehdy tři roky. Toto očekávání je poněkud překvapující, obzvláště ve světle toho, že ještě před zahájením dvouletého programu CŽV skutečnost, že je program tříletý, byla kritizována, a proto byl zkrácen na dvouletý. Výuku praktického jazyka rodilým mluvčím (ale nejen) považují za logický a oprávněný. Nicméně i jiné předměty (dětská literatura a akademické psaní) byly v tomto programu vyučovány rodilým mluvčím. Požadavek, aby komunikace probíhala v angličtině, považují za poněkud překvapivý, neboť naprostá většina výuky v angličtině probíhá. Studijní program je zveřejněn na webu katedry. Zveřejnění vzorových zápočtových testů katedra považuje za záležitost každého vyučujícího, i když by asi měla mít nějakou společnou politiku a strategii. Evaluace na konci každého semestru by určitě mohla být jednou z forem sledování úrovně výuky nejen ze strany vedení katedry, ale i samotných vyučujících. Požadavek výuky uskutečňované v sobotu je požadavkem ojedinělým. Navíc v sobotu probíhají šedesátihodinové didaktické kurzy, takže již několik let je možné zvolit tuto formu rozšíření aprobace v této termínové alokaci.

I v kategorii IV. - vysokoškolský učitel - považují očekávání za logická, je třeba s nimi souhlasit i když lze k nim přistupovat z různých perspektiv. Očekávání 1, 2, 3, 6, 7, 8 asi patří k těm, která by měla být samozřejmostí. Očekávání 5 týkající se poskytování výukových materiálů předem je ovlivněno několika faktory. Především je to dostupnost a existence či absence nebo těžká dostupnost základních a doplňkových materiálů jak v papírové tak elektronické podobě. Dále to závisí na charakteru předmětu a konečně i na způsobu výuky každého učitele stejně tak jako charakteru skupiny i jednotlivců v každém ročníku programu CŽV. Praxe vyučujícího na ZŠ a SŠ je samozřejmě velkou výhodou každého vyučujícího v programu CŽV, ale není požadována jako nutný kvalifikační požadavek pro to, aby se mohl člověk stát vysokoškolským pedagogem. Posledním očekáváním je skutečnost, že vyučující v programu CŽV provádí didakticky dokonalou výuku. Vždy si kladu otázku, zda je možné didakticky dokonalou výuku provádět (například díky fyzickým podmínkám poslucháren, které v Celetné před zahájením rekonstrukce existovaly).

Sedmnáctinásobná frekvence vztahující se ke kategorii V. - metody výuky na vysoké škole - svědčí o tom, že i těmto záležitostem věnují účastníci pozornost a přikládají důležitost. Zde si diskuzi, dle mého názoru, zaslouží především očekávání číslo 3. Máme - li učit učitele učit na základě komunikativního přístupu, neměli bychom s nimi komunikovat výhradně formou písemných testů, především s výběrem odpovědí, ale i v ústní podobě, což rozvíjí ústní podobu komunikace a je jednou z cest naplnění očekávání 2 - interakce, i když rozvoj interakce může mít i jiné podoby, například interaktivní přednášky, práce ve dvojicích, skupinové práce apod. Za poněkud kontroverzní považuji požadavek rozvíjení učitelových kompetencí bez memorování. Odborníci zabývající se rozvojem kompetencí uznávají, že kompetence nelze rozvíjet bez znalostí a memorování je jednou (pouze jednou, nikoliv jednou) z forem získávání znalostí. Proto bych považoval memorování za nesprávnou cestu, kdyby bylo jediným způsobem získávání znalostí. Aplikace teoretických otázek v praxi byla ve vysokém školství otázkou aktuální a vždy záviselo na vyučujícím, předmětu apod., do jaké míry tuto aplikaci prováděl a bude provádět. Navíc u dospělých účastníků by také schopnost aplikovat teoretické postuláty v praxi měla být jednou z profesních kompetencí, kterou již museli získat v předchozím studiu i praxi. Užití primárních textů v hodinách literatury je na naší katedře také věcí samozřejmou.

V kategorii VI. - přínos pro učitele - je překvapující, že jí účastníci věnují jen malou pozornost, neboť frekvence je vyjádřena pouze 13 položkami. Obzvláště je překvapující, že položky 2, 3, 4, 5, 6 jsou zastoupeny maximálně dvěma zmínkami. Domnívám se, že pro samotné účastníky hrají roli daleko zásadnější, ale oni je pravděpodobně považují za tak samozřejmé, že je nepovažují za nutné zmiňovat. Nicméně považuji za významné, že dotyčné položky jsou alespoň zmíněny, tudíž víme, že jsou si jich respondenti vědomi.

Naopak u kategorie VII. – moderní technika a technologie - je mile překvapivé, že v akademickém prostředí je i jim věnována pozornost. Je to o to překvapivější, že účastníci programu CŽV se rekrutují z poměrně široké věkové škály cca 25 – 55 let, kdy v rámci tak široké věkové skupiny hraje moderní technika a technologie velice různou míru důležitosti a oni mají ve vztahu k ní různé schopnosti užití.

Míra studia prostřednictvím e-learningu se v rámci tohoto studia liší v závislosti na vyučujícím, někteří využívají prostředí Moodle více, jiní méně. Otázka přístupu účastníků našeho programu CŽV bude definitivně vyřešena od akademického roku 2019 -2020, kdy budou všechny programy muset SISu využívat. Z toho budou vyplývat nové benefity jak pro

účastníky programu CŽV, tak i pro vyučující. Předpokládáme, že s ukončením rekonstrukce budovy v Celetné a s naším návratem tam, bude vyřešena i možnost připojení k internetu v učebně a využití interaktivní tabule v každé posluchárně. Již dnes je na katedře komunikace se studenty prostřednictvím moderních technologií považována za samozřejmou.

#### 2.4.2.3 Závěr

Závěrem lze konstatovat, že pilotáž skutečně poukázala na směry, kudy se máme ubírat ve výzkumu i v práci na katedře. Zároveň ukázala na některá slabá a silná místa sledovaného programu CŽV i práce na katedře. Nečiňme ještě definitivní závěry. To nechme na dobu, až budeme seznámeni s výsledky dotazníkového šetření mezi uchazeči tří ročníků sledovaného programu CŽV, následnými upřesňujícími polostrukturovanými rozhovory s účastníky tohoto programu a s triangulačními polostrukturovanými rozhovory s některými členy katedry, kteří vyučovali nebo stále v programu CŽV vyučují.

Na závěr této kapitoly zopakujme tabulku 5 – rozdělení očekávání na kategorie, kde pro zřetelnější vyjádření jejich důležitosti přidáme procentuální přehled počtu položek, které účastníci programu uvedli a kterých bylo dosaženo kvantifikací údajů v jejich samostatném písemném projevu. Je zřejmé, že pro účastníky je nejdůležitější obsah výuky, jenž do určité míry také zahrnuje v předmětovou skladbu (kurikulum) programu.

	<b>Kategorie</b>	<b>Frekvence</b>	<b>Frekvence v procentuálním vyjádření</b>
I.	Náplň výuky	76	37,4
II.	Oborová didaktika	37	18,2
III.	Organizace výuky	28	13,8
IV.	Vysokoškolský učitel	19	9,4
V.	Metody výuky na vysoké škole	17	8,4
VI.	Přínos pro účastníky programu	13	6,4
VII.	Moderní technika a technologie	13	6,4
	<b>Celkem</b>	203	100

**Tabulka 13. Rozdělení očekávání na kategorie v procentuálním vyjádření**



### 2.4.3 Dotazníkové šetření ( fáze 2)

Cílem této kapitoly je prezentovat přípravy, průběh a výsledky dotazníkového šetření, polostrukturovaných rozhovorů s absolventy sledovaného programu CŽV a polostrukturovaných triangulačních rozhovorů s vyučujícími v tomto programu. Následně pak provést diskuzi získaných dat, jejich srovnání s výsledky získanými ve fázi pilotáže a také provést shrnutí výsledků.

#### 2.4.3.1 Předvýzkum

V létě 2018 byla sestavena první fáze výzkumného nástroje, tedy dotazníku. Dotazník byl sestaven tak, aby se některé otázky překrývaly, a tak vlastně proběhla zpětná verifikace odpovědí. Nakonec byla tato varianta dotazníku změněna a počet otázek byl zestručněn tím, že dvě otázky byly spojeny v jednu. Zdálo se nám, že zpětné verifikace tam bylo příliš mnoho.

Po této úpravě dotazníku (označení DOTAZNÍK I – příloha 2) byl proveden předvýzkum, jehož cílem, jak u vádí P. Gavora, bylo zjistit, zda a jak výzkumný nástroj funguje (Gavora, 2010, s. 84). Dotazník byl v říjnu – listopadu 2018 na základě záměrného výběru zaslán pěti absolventům programu CŽV. Po rozboru odpovědí této verze dotazníku se ukázalo, že formulace úkolů a struktura odpovědí potřebují jen drobné dílčí úpravy, že jsou jasně formulovány, ale že otevřené otázky jsou příliš otevřené a málo návodné k tomu, aby respondenti poskytli dostatečně široké odpovědi, které jdou do hloubky problému, vysvětlují jeho podstatu. Původní výzkumný nástroj jim poskytoval možnost dát víceméně jednoslovné nebo několikaslovné, velmi stručné, nic nevysvětlující odpovědi. Proto jsme u většiny zadání doplnili „vysvětlíte proč“ a u většiny úkolů uvedli 1....., 2....., 3....., další..... abychom respondenty přivedli k uvedení více aspektů a k obšírnějším nejednoslovným odpovědím, ale aby zároveň zůstaly stále dostatečně otevřené. Celkově můžeme říci, že tyto úpravy, až na jednotlivosti, splnily sledovaný účel.

#### 2.4.3.2 Charakteristika výzkumného nástroje

Výsledkem předvýzkumu bylo vytvoření definitivní verze dotazníku (označení DOTAZNÍK II – příloha 3 a 5). K vytvoření pozitivního vztahu respondentů k zadanému úkolu výzkumník hned na začátku podává vysvětlení, k jakému účelu bude sloužit a žádá respondenty o jeho vyplnění, přičemž uvádí i několik pokynů.

Samotný výzkumný nástroj obsahuje celkem 11 otázek a úkolů (oproti původním 14).

První úkol je uvést jméno, pod nímž program absolvovali, ale mohu zůstat i anonymní.

Druhý pokyn žádá o uvedení roku zahájení studia, ale někteří absolventi jej nakonec uvedli nesprávně.

Třetím úkolem bylo uvést jejich původní kvalifikaci, pokud byli absolventy učitelského studijního programu, pak původní aprobaci.

Čtvrtý úkol byl otevřeným úkolem, kdy účastníci programu byli požádáni uvést důvody, které je vedly k jeho studiu. Nebylo zde doplněno „vysvětlete“, neboť záměrem bylo vyhodnotit tento úkol na základě metodologie kvantitativního výzkumu, aby odpovědi mohly být snáze numericky zakódovány a sumarizovány.

Pátý úkol byl formulován jako otázka opět bez dodaného „vysvětlete“, kde respondenti měli uvést očekávání, s nimiž do studia vstupovali. Absence „vysvětlete“ byla opět motivována zpracováním výsledků na základě metodologie kvantitativního výzkumu a porovnatelnosti s pilotáží. I zde při zpracování dotazníku byly odpovědi numericky zakódovány a sumarizovány.

Šestá otázka byla kombinací uzavřené a otevřené otázky. Odpovědi ANO x NE měli respondenti vyjádřit, zda očekávání uvedená v úkolu pět byla naplněna nebo ne. Pravděpodobně by asi bylo účelné uvést i variantu ANO/NE. Tento úkol byl následován otevřenou otázkou „proč a v čem?“ Odpovědi byly po návratu dotazníku barevně zakódovány a následně analyzovány na základě metodologie kvalitativního výzkumu.

Úkol číslo osm byl formulován jako otevřený úkol. Respondenti byli požádáni, aby uvedli alespoň dva faktory, které přispěly k tomu, že považují daný program za kvalitní/nekvalitní, a vysvětlili proč. Odpovědi byly při zpracování údajů barevně zakódovány a analyzovány na základě metodologie kvalitativního výzkumu.

Úkol číslo devět byl formulován jako otevřená otázka, kde respondenti měli uvést, co považují za silné stránky programu a blíže je vysvětlit. Byli požádáni uvést alespoň dva rysy. Odpovědi nebylo třeba kódovat, neboť vyjadřovaly pouze kladné charakteristiky programu, proto byly sumarizovány a následně analyzovány na základě metodologie kvalitativního výzkumu.

Desátá otázka byla opět otevřenou otázkou. Zde měli respondenti naopak uvést alespoň dvě slabé stránky programu a blíže je vysvětlit. Odpovědi také nebyly zakódovány, neboť vyjadřovaly pouze negativní charakteristiky programu. Byly tedy sumarizovány a následně analyzovány na základě metodologie kvalitativního výzkumu.

Poslední jedenáctá otázka byla ponechána v původní podobě jako naprosto otevřená bez uvedení minimálního počtu vyžadovaných odpovědí, bez nápovědy typu 1....., 2..... Respondenti byli dotázáni, jakou roli hrají v kvalitě programu vyučující. Tato formulace otázky umožnila (jak se již ukázalo v předvýzkumu), aby respondenti uváděli odpovědi typu „zásadní“. S tím jsme ale počítali. V následných upřesňovacích polostukturovaných rozhovorech, kde byli respondenti dotazováni, jakou roli konkrétně a jmenovitě hraje v kvalitě programu vyučující, jaké by měl vyučující mít vlastnosti, které přispívají ke kvalitě programu, jsme mohli na toto téma otevřít širokou diskuzi, což samotný dotazník neumožňuje.

Na závěr dotazníku bylo respondentům vyjádřeno ještě jednou poděkování za jejich vyplnění, byli požádáni o udělení informovaného souhlasu ke zpracování údajů z dotazníku pro účely spojené s dizertační prací a byli dotázáni, zda mají zájem o zaslání výsledků.

#### 2.4.3.2 Vlastní dotazníkové šetření

Vlastní dotazníkové šetření proběhlo v lednu – únoru 2019. Dotazníky byly rozeslány na konci ledna e-mailem na celkem 99 adres, které respondenti užívali v době studia. 41 respondentů ukončilo studium v roce 2012, 31 v roce 2014 a 27 v roce 2015. Ihned a opakovaně se jich 6 vrátilo jako nedoručených. Z šesti nedoručených 4 byly u respondentů, kteří ukončili studium v roce 2012 a po jednom dotazníku z roku 2014 a 2015. Je možné, že dotyčné adresy již neexistují.

Termín pro návrat odpovědí byl stanoven na 15. únor 2019. Do 19. února se vrátilo 17 dotazníků. Proto byl stejnému počtu 99 účastníků zaslán e-mail (20. února), kde výzkumník poděkoval všem, kteří dotazník vrátili, a znovu požádal ostatní o jeho vyplnění. Následně přišlo elektronicky (s výjimkou jednoho, který dorazil poštou) dalších pět vyplněných dotazníků. Celkem se tedy návratnost ustálila na 22 vyplněných dotaznících. Můžeme tedy konstatovat, že návratnost byla 22%.

Z 22 navracených dotazníků bylo 7 od účastníků, kteří ukončili studium v roce 2012 (4 muži a 3 ženy), 7 od účastníků, kteří ukončili studium v roce 2014 (1 muž a 6 žen), a 8 od účastníků, kteří ukončili studium v roce 2015 (8 žen). Celkem tedy odpovědělo 7 mužů a 15 žen v přibližně vyrovnaném třetinovém zastoupení z každého ročníku. Jeden dotazník byl vyplněn anonymně, ale z odpovědi (respondent používá ženský rod) je jasné, že se jedná o ženu.

V předchozí části jsme pokryli úkoly číslo 1 a 2. Přejdeme tedy k výsledkům úkolu číslo 3. Zde jsme zjišťovali, s jakou kvalifikací (učitelskou/neučitelskou) účastníci do programu vstupovali. Pokud měli učitelskou kvalifikaci, pak nás zajímala i aprobace. Pokud měli učitelskou kvalifikaci a v aprobaci dva nebo i více předmětů, jsou vždy uvedeni pouze v jedné kategorii: cizí jazyk (R, N, FR, ŠP), český jazyk, naukový předmět nebo výchova (D, Z, ZSV, Bi, Vv, Hv, Tv). Zvláštní kategorii také tvoří učitelé, kteří již měli v aprobaci anglický jazyk. Další kategorii tvoří účastníci s kvalifikací na cizí jazyk, ale nečitelského směru. Byli zde i respondenti, jiné kvalifikace nečitelského směru.

Celkem 8 respondentů mělo v aprobaci nějaký naukový předmět, 3 český jazyk a literaturu (plus dva, kteří k ČJ měli v aprobaci anglický jazyk), 2 anglický jazyk pro 2. stupeň ZŠ a potřebovali si rozšířit svoji způsobilost pro střední školy. 4 měli v aprobaci jiný cizí jazyk než angličtinu, 1 účastnice měla učitelkou aprobaci pro 1. stupeň a speciální pedagogiku, 1 měla vystudovaný španělský jazyk – obecná lingvistika, 2 měli vystudovaný jiný nečitelský obor (na ČZU a antropologii na FHS UK), jeden respondent svoji původní kvalifikaci neuvedl.

Sumarizujme tedy zjištění v přehledné tabulce.

Kategorie	Počet respondentů
Naukový předmět nebo výchova	8
Český jazyk a literatura	3
Angličtina	2
Jiný cizí jazyk	4
Cizí jazyk, neučitelský směr	1
1. stupeň ZŠ	1
Jiný obor než učitelství	2
Neuvedeno	1

**Tabulka 14. Složení respondentů dotazníkového šetření**

V úkolu číslo 4 po numerickém zakódování a kvantifikaci údajů jako jednoznačně nejčastější důvod, který vedl absolventy ke studiu tohoto programu CŽV, byl stimul získání kvalifikace, rozšíření aprobace (budeme hovořit jazykem respondentů), který uvedlo 16 respondentů, což je 72,8 %. Druhým, ale výrazně méně zastoupeným stimulem byla pojistka do budoucna, lepší uplatnění na trhu práce. Tuto odpověď uvedlo 8 respondentů, tedy 36,4%. Oba dva stimuly spolu souvisí. Třetím stimulem v pořadí frekvence odpovědí byla potřeba zdokonalit se v jazyce a reáliích anglicky mluvících zemí. Tento důvod uvedlo 5 respondentů, kteří představují 22,8 %. Lásku k anglickému jazyku a zájem o anglosaskou kulturu uvedli 3 respondenti, což představuje 13,7%. Stejných 13,7% uvedlo jako motiv ke studiu tohoto programu CŽV zúročení předchozích profesních i osobních zkušeností (pobyt v zahraničí). Po dvou respondentech, tedy 9,1 % uvedlo jako důvody ke studiu stejnou měrou následující oblasti: zájem o oborovou didaktiku/problémy výuky anglického jazyka, osobní zájem o lingvistické disciplíny, chuť se dále vzdělávat a využít čas na rodičovské dovolené. Ostatní důvody jsou vždy zastoupeny jedním respondentem a jsou poměrně specifické, i když nemůžeme vyloučit, že tytéž důvody se mohou vyskytnout i u jiných respondentů. Jsou jimi: učit chytré děti na střední škole, snaha si něco dokázat, znemožnění studia anglického jazyka před pádem komunismu, uživit sebe a děti a jako poslední důvod je důvod socializační – setkávat se s lidmi podobného ražení. Každá položka je zastoupena 4,55 %.

Opět shrneme důvody v přehledné tabulce.

<b>Důvod</b>	<b>Frekvence</b>	<b>Procento</b>
Získání kvalifikace, rozšíření aprobace	16	72,8
Pojistka do budoucna, lepší uplatnění na trhu práce	8	36,4
Potřeba zdokonalení se v jazyce a realitách anglicky mluvících zemí	5	22,8
Láska k anglickému jazyku a zájem o anglosaskou kulturu	3	13,7
Zúročení předchozích profesních i osobních zkušeností (pobyt v zahraničí)	3	13,7
Zájem o oborovou didaktiku/problémy výuky anglického jazyka	2	9,1
Osobní zájem o lingvistické disciplíny	2	9,1
Chůť se dále vzdělávat	2	9,1
Využít čas na rodičovské dovolené	2	9,1
Učit chytré děti na střední škole	1	4,55
Snaha si něco dokázat	1	4,55
Znemožnění studia anglického jazyka před pádem komunismu	1	4,55
Uživit sebe a děti	1	4,55
Setkávat se s lidmi podobného ražení	1	4,55

**Tabulka 15. Důvody ke studiu v programu ČŽV**

Pro vyhodnocení otázky číslo 5 použijeme stejné dělení na kategorie a frekvenci výskytu na základě numerického zakódování jako při pilotáži, což nám umožní porovnat očekávání účastníků programu na samém počátku studia a rozmezí 5 – 7 let po jeho ukončení. Je nesnadné porovnávat frekvenci jednotlivých položek, když nyní je počet respondentů téměř poloviční (22) ve srovnání s pilotáží (39). Nicméně, určité srovnání provést lze.

V dotazníkovém šetření se očekávání účastníků programu týkala pouze čtyř kategorií ze sedmi v pilotáži s frekvencí položek uvedenou v závorkách. Byly to: I. - náplň výuky (26), II. - oborová didaktika (8), V. - metody výuky na vysoké škole (2) a VI. - přínos pro účastníky programu (22). Položky III. - organizace výuky, IV. - vysokoškolský učitel a VII. - moderní technika a technologie zcela absentují.

Získané údaje přidáme do tabulky číslo 12 a získáme jasné porovnání mezi pilotáží a dotazníkovým šetřením.

	<b>Kategorie</b>	<b>Frekvence v pilotáži</b>	<b>Frekvence v procentuálním vyjádření v pilotáži</b>	<b>Frekvence v dotaz. šetření</b>	<b>Frekvence v dotaz. Šetření v procentuálním vyjádření</b>
I.	Náplň výuky	76	37,4	26	44,8
II.	Oborová didaktika	37	18,2	8	13,8
III.	Organizace výuky	28	13,8	0	0
IV.	Vysokoškolský učitel	19	9,4	0	0
V.	Metody výuky na vysoké škole	17	8,4	2	3,5
VI.	Přínos pro účastníky programu	13	6,4	22	37,9
VII.	Moderní technika a technologie	13	6,4	0	0
	<b>Celkem</b>	203	100	58	100

**Tabulka 16. Porovnání frekvence kategorií očekávání v pilotáži a v dotazníkovém šetření**

Ve srovnání s pilotáží respondenti kladou větší důraz na kategorii I. - náplň výuky, kde frekvence položek vzrostla o 7,4 %. Velmi dramaticky vrostla frekvence z kategorie VI. - přínos pro účastníky programu, kde je zaznamenán nárůst o 31,5 %. Naopak poklesl význam kategorií V. - metody výuky na vysoké škole, kde je zaznamenán pokles o 4,9 % a v kategorii II. - oborová didaktika - s poklesem o 4,4 %. Změny v poměrech jednotlivých kategorií očekávání přikládáme hlavně dvěma faktorům. Za prvé je to skutečnost, že v dotazníkovém šetření se respondenti vyjadřovali již po ukončení studia, kdy očekávání již nejsou tak důležitá. Důležitý je výsledek studia. S první skutečností souvisí i skutečnost druhá, a to fakt, že absolventi sami již mají zkušenosti s tím, nakolik je program CŽV uplatnitelný v praxi, co jim přinesl, kdežto u očekávání říkají, co by jim asi mohl přinést. Absence kategorie IV. - vysokoškolský učitel může být způsobena skutečností, že jeho roli v programu je věnována otázka číslo 11.

Ještě se podíváme na vnitřní strukturu položek uvnitř jednotlivých kategorií.

Situace je velice jednoduchá v kategorii II. - oborová didaktika, kde formulace očekávání vlastně směřuje k tomu, že očekávali, že se naučí, jak vyučovat anglický jazyk ( 7 položek ze 6). Nově přibývá jedna položka - orientace ve výukových materiálech, která naplní výuky oborové didaktiky rozhodně je. Ostatní položky z pilotáže nebyly zmíněny.

V kategorii V. - metody výuky na vysoké škole - se objevují pouze dvě položky. Jedna částečně koresponduje s položkou 1. v tabulce č. 10 aplikace teoretických poznatků v praxi, ukázky využitelnosti teorie v praxi. Zde respondentka očekávala osvojení praktických znalostí. Druhá položka v pilotáži absentuje a zde se objevuje nově. Je to očekávání vysoké kvality výuky na vysoké škole.

V kategorii VI. - přínos pro účastníky programu - se objevují položky, které se vyskytovaly již v pilotáži a položky nové, které v něm absentovaly. Nejprve tabulku č. 11 doplníme o nové položky a pak provedeme komentář.



	<b>Očekávání</b>	<b>Frekvence v pilotáži</b>	<b>Frekvence v dotazníkovém šetření</b>
1.	Kvalitní přednášky jsou zdrojem informací i vzorem pro vlastní výuku	6	0
2.	Získání certifikace/aprobace pro výuku anglického jazyka	2	8
3.	Výměna zkušeností s kolegy	2	1
4.	Získání odkazů na užitečné a spolehlivé zdroje	1	0
5.	Studium přispěje k lepšímu uplatnění na trhu práce	1	0
6.	Studium povede k získání sebejistoty v užití angličtiny	1	0
7.	Naučit se nové věci, získání novinek z oblasti anglického jazyka	0	3
8.	Užít si po letech studium ve vysokoškolském prostředí	0	2
9.	Seberealizace/výzva	0	4
10.	Zkusit studovat humanitní obor (pův. aprobace Bi - Ch	0	1
11.	Poznat nové kolegy	0	2
12.	Bez očekávání	0	1
	<b>Celkem</b>	<b>13</b>	<b>22</b>

**Tabulka 17. Porovnání frekvence očekávání v kategorii VI – přínos pro účastníky programu**

Opět se zde ukazuje, že získání kvalifikace/aprobace pro výuku anglického jazyka je klíčové očekávání a v obou částech výzkumu se objevuje prvek výměny zkušeností s kolegy. Nově zařazené položky (č. 7 – 12) mohou být důsledkem reflexe na to, co jim studium dalo.

V oblasti I. - náplň výuky - se ukazuje, že opět mnoho účastníků považuje za potřebné prohloubení znalostí, studium v oblasti jednotlivých (jazykových) disciplín. Toto očekávání má v samotném dotazníkovém šetření (i přes téměř poloviční počet respondentů ve srovnání s pilotáží) vyšší zastoupení než v pilotáži. Objevují se zde opět i takové položky jako zdokonalení v oblasti gramatiky, seznámení se s literaturou, výuka a prohloubení znalostí o reáliích anglicky mluvících zemí, zlepšení angličtiny, zlepšení výslovnosti. V dotazníkovém šetření se nově objevily dvě položky: dozvědět se další informace potřebné k výuce na SŠ, což může zahrnovat jak lingvistiku, literaturu tak i oborovou didaktiku, stejně tak jako všeobecný posun ve všech směrech.

	<b>Očekávání</b>	<b>Frekvence v pilotáži</b>	<b>Frekvence v dotazníkovém šetření</b>
1.	Výuka praktického jazyka	15	0
2.	Prohloubení znalostí v jednotlivých (jazykových) disciplínách, studium jednotlivých akademických/teoretických disciplín	14	16
3.	Zdokonalení v oblasti gramatiky	8	1
4.	Podrobné seznámení s literaturou, prohloubení znalostí o literatuře	7	2
5.	Předmět úvod do studia jazyka jako terminologická „naležárna“	7	0
6.	Výuka reálií anglicky mluvících zemí, prohloubení znalostí	6	2
7.	Výuka o práci s problematickými studenty (i specifické poruchy)	5	0
8.	Seznámení se se správnou mluvenou angličtinou a její zlepšení (resp. až na úroveň C2)	4	2
9.	Rozšíření slovní zásoby	3	0
10.	Zlepšení výslovnosti	3	1

11.	Výuka akademického psaní na počátku studia	1	0
12.	Zlepšení písemného i ústního projevu	1	0
13.	Předmět zaměřený na rozvoj dovedností u studentů rozšiřujícího studia (blíže nespecifikováno)	1	0
14.	Skladba předmětů v souladu s požadavky moderní pedagogické praxe	1	0
15.	Dozvědět se další informace potřebné k výuce na SŠ	0	1
16.	Všeobecný posun ve všech směrech	0	1
	<b>Celkem</b>	76	26

**Tabulka 18. Porovnání frekvence očekávání v kategorii I – náplň výuky**

V otázce číslo 6 žádný respondent neodpovídá, že by jeho očekávání nebyla naplněna, 17 odpovídá, že ano a 4 že částečně, tedy do určité míry byla naplněna a do určité míry nebyla; jedna respondentka se k problematice nevyjádřila.

Nejprve se podívejme na čtyři respondenty, u nichž došlo pouze k částečnému naplnění očekávání. Jeden respondent si zlepšil angličtinu, dosáhl toho, že je kvalifikovaný učitel angličtiny, ale nemůže říci, že by po absolvování tohoto programu mohl (dobře) učit angličtinu. Další respondentka velmi chválí předměty jako fonetiku a fonologii, morfologii a syntax, americkou, britskou a dětskou literaturu a vyučující těchto předmětů. V oborové didaktice si zopakovala trendy a metody výuky, jakož i další aspekty výuky anglického jazyka. Vzhledem tomu, že výuka byla vedena v angličtině, si účastnice programu velmi zlepšila dovednost poslechu a rozšířila si slovní zásobu. Velmi kladně hodnotí úlohu akademického psaní, které by ale zařadila do prvního semestru. Za nedostatečný považuje prostor pro reálie anglicky mluvících zemí a pro praktický jazyk, který se téměř nevyučoval. Sama si uvědomuje, že se nepříliš zlepšil její mluvený projev, což ale zdůvodňuje interferencí jazyka, který studovala předtím – španělštinou. U posledního ze čtyř dotazníků můžeme dedukovat, že absolventka má splněné očekávání vztahující se k získání kvalifikace učitelky anglického jazyka, ale jak píše „čárkám stále nerozumím,“ což může být interpretováno jako skutečnost, že i po absolvování tohoto programu CŽV stále existují jazykové jevy, které

nezvládá. Poslední respondentka pouze uvádí, že kvalita výuky se velmi lišila. S touto respondentkou byl veden doplňující ústní rozhovor, kde své tvrzení objasnila.

Absolventi, kteří se vyjadřují, že jejich očekávání byla naplněna, však zmiňují i nesplněná očekávání. Začneme tedy těmi nesplněnými. Vyskytlo se jich pouze několik a jsou ojedinělá a někdy i názorově protichůdná (v závorce uvádíme vždy počet respondentů, kteří sdílejí toto nesplněné očekávání, pokud je jich více než 1): dvouleté trvání programu se zdá být nedostatečné, lepší by byl program tříletý, didaktika byla pro učitelku s dvacetiletou praxí spíše zpestřením, jiná absolventka doporučuje klást větší důraz na didaktiku, a tedy jí přidělit větší hodinovou dotaci. Jinak považuje výuku za praktickou a využitelnou ve výuce. Další respondentka by naopak vyžadovala, aby výuka didaktiky byla více zaměřena na výukové přístupy, hlavně na jejich praktické využití. Také je vyžadována větší hodinová dotace pro morfologii, syntax a lexikologii. Žádná jiná nenaplněná očekávání se v dotazníkovém šetření nevyskytla.

Co se týče naplněných očekávání, musíme konstatovat, že absolventi uvádějí, že si rozšířili znalosti anglického jazyka (3). Za lingvistické disciplíny, které rozšířily jejich znalosti a posunuly je vpřed, považují především morfologii, syntax, lexikologii a fonetiku a fonologii (7). Dodnes ze znalostí osvojených v těchto disciplínách čerpají (3). Výuku morfologie považují za kvalitní, hodiny lexikologie za obohacující a fonetiku a fonologii za smysluplnou, prakticky vedenou (3) a za předmět, který měl pro respondenta největší přínos. Za velmi cenný je také považován přehled dějin britské a americké literatury (2). Jedna respondentka také uvádí, že získala znalosti o metodách výuky anglického jazyka. Díky programu absolvent dělá méně chyb a došlo ke zlepšení výslovnosti, umí probíranou látku lépe vysvětlit, ví, proč kategorie fungují tak, jak fungují, eventuálně ví, kde vysvětlení hledat. Program je považován za náročný a velmi kvalitní. Vyučující jsou pak považováni za kvalitní profesionály ve svých oborech. K naplnění očekávání došlo i tím, že absolvent získal oprávnění vyučovat angličtinu na základních a středních školách. A absolvent, který si chtěl po létech užít vysokoškolského života, si ho opravdu užil.

K úkolu číslo 7 se vyjádřili všichni respondenti. 18 považuje program za kvalitní, 4, jako v předchozím případě, říká ano i ne. Především ti, kteří neříkají jednoznačně kvalitní nebo nekvalitní, logicky uvádějí i u tohoto úkolu některé negativní rysy. Některé negativní vlastnosti jsou uváděny i respondenty, kteří považují daný program za kvalitní. Především považují za kvalitní pouze některé předměty. Každý předmět jim sice něco dal, ale do praxe

(literatura) mířily jen dost „kostrbatě“. Absolventka, která již měla vystudovaný obor anglický jazyk pro 2. stupeň ZŠ a účastí v tomto programu CŽV si rozšiřovala pedagogickou způsobilost pro střední školy, logicky uvádí, že všechny předměty měla již za sebou, byly pro ni v mnohém opakováním, v lepším případě jí poskytly detailnější vhled do některých problematických jevů. Předmětovou skladbou se tento program nijak nelišil od programu předchozího studia. Jiná absolventka uvádí, že po výměně vyučující v předmětu syntax přednášky působí poněkud zmateně. Další respondentka uvádí, že by byla třeba vyšší hodinová dotace pro morfologii, syntax a literatury. Kromě toho uvádí, že pro některé studenty jsou potřeba i hodiny „aktivní angličtiny“ = praktického jazyka.

Ostatní důvody, pro které absolventi považují program za kvalitní, vyjadřují jeho pozitivní vlastnosti. Uvádějí, že program má vysokou úroveň (2), mnoho studentům dal (2) a je považován za kvalitní (2). Program považují za náročný, nejednoduchý ke studiu, což zachovává jistou prestiž fakulty, a jsou za to u kombinovaného studia rádi. Rozsah učiva je považován za dostačující pro budoucí učitele anglického jazyka. Program jako celek účastníky posunul do vyšší úrovně chápání jazyka i tím, že bylo třeba v krátkém čase pojmout velké množství faktů. Zároveň je program považován za formu, která umožňuje multidisciplinární pohled na jazyk a poskytuje vše, co tvoří dobré základy pro učitele (2). Žádný předmět není považován za zbytečný. Účastníci v rámci programu získali cenné informace, které jsou považovány za využitelné v praxi. Ze získaných poznatků absolventi stále těží ve svém profesním životě. Je zdůrazněn i fakt, že složení předmětů odpovídá prezenčnímu studiu (2) a rovněž nároky na studenty odpovídají dennímu studiu. Program je hodnocen jako spíše tradiční, který příliš nepodléhá módním trendům. Zároveň je považován za vyvážený v poměru teorie a praxe, přičemž teoretická složka umožňuje absolventům získat nadhled nad jazykem. Cíle programu jsou stanoveny realisticky a lze je splnit.

V programu vyučují výborní a zkušení vyučující (6), někteří jsou i jmenováni. Za velmi kvalitní předměty je považována například fonetika a fonologie, morfologie, syntax a britská a americká literatura. Většina přednášek je dobře strukturována a většina vyučujících se soustředí na nejdůležitější body dané problematiky, hodiny jsou považovány za zajímavé a přínosné. Je oceňován i fakt, že personální složení je stejné jako v denním studiu.

Jak již bylo uvedeno výše, absolventi považují program za nejednoduchý a náročný, hodně se museli učit a zkoušky a zápočty nebyly „zadarmo“ (3) a celé studium je charakterizováno jako studium, kde je třeba se hodně připravovat. Je také uvedeno, že čas strávený ve škole byl

stráven smysluplně. Program jim dal požadovanou kvalifikaci, tříletý program by byl lepší. Program by doporučili i jiným uchazečům.

U úkolu číslo 8 respondenti uvedli pouze minimum negativních charakteristik, které nepřispívaly ke kvalitě programu. Bylo konstatováno, že oborová didaktika poskytuje více teorie než praxe, že užívané mikrovyučování je zbytečně zdlouhavá hra na žáky a učitele. Dále respondenti nebyli spokojeni s výukou lexikologie, které bylo věnováno málo času, málo procvičování. Vyučující (po změně) byla netrpělivá a výuka nepříliš strukturovaná, chaotická. Absolventi také postrádali výuku praktického jazyka. Skupina účastníků tohoto programu se považovala za příliš velkou. Také nebyli spokojeni s prostory pro výuku v Celetné ulici, což ale neovlivnilo kvalitu výuky. Za zastaralé bylo považováno i technické vybavení těchto prostor.

Ostatní charakteristiky vyjadřovaly kvalitní vlastnosti. Mezi ně opět patří kvalita a připravenost (někdy i vysoká) vyučujících v programu a jejich erudovanost (12). Někteří respondenti opět uváděli příklady kvalitní výuky předmětů jako fonetika a fonologie (4), která byla prakticky vedená a ve výuce poskytovala výborné materiály, které jsou dále využitelné, nebo americká literatura. Vyučující byli obětavými a vstřícnými pedagogy (3). Respondenti v tomto úkolu velmi ocenili náročnost vyučujících (5), ze které neslevili, nesnižovali úroveň požadavků. Přednášky vyučujících považují za strukturované.

Program CŽV považují opět za smysluplný (4), nabízel zajímavé předměty (literatura, syntax, akademické psaní, lexikologie, dětská literatura) a celkově předmětová skladba byla dobrá. Hloubka probíraného učiva je také považována za správnou. Díky tomuto programu získali respondenti mnoho dovedností, znalostí a materiálů, které jsou využitelné v praxi. Jako faktor, který přispěl ke kvalitě programu, uvádějí skutečnost, že výuka byla vedena v angličtině (3), která měla velmi vysokou úroveň. Opět jsou zmiňovány jasné cíle programu.

Za faktory, které přispěly ke kvalitě programu, jsou považovány i jasné stanovené podmínky studia a jeho přehledná organizace. Pro účastníky byla důležitá i možnost setkávat se s kolegy a předávat si zkušenosti.

Odpovědi na devátou otázku zahrnovaly pouze silné stránky programu, tedy to, co považují absolventi na programu za kvalitní. Za jednoznačný rys a nejvíce zastoupenou charakteristiku kvality programu považují absolventi vyučující, kteří jsou kvalitní a erudovaní odborníci (16), kteří mají lidský přístup a jsou vstřícní (2). Jedna respondentka uvádí, že výběr kvalitních

vyučujících ze strany katedry svědčí o tom, že program není považován za okrajový a že je mu přikládán velký význam. Opět se v této části opakují předměty a jmenovitě vyučující, kteří jsou považováni za ty, kteří jsou nositeli ve výzkumu již uváděných charakteristik a někteří dodávají i hledisko zajímavosti: fonetika a fonologie (2), americká a britská literatura (3), morfologie, syntax (2), didaktika (2) a akademické psaní (3). U většiny vyučujících oceňují i výbornou znalost angličtiny i skutečnost, že výuka probíhala v angličtině s důrazem na jazyk a že v programu vyučovali i rodilí mluvčí (2). Vyučující byli ochotni poskytovat účastníkům programu konzultace. Komunikace mezi účastníky programu a vyučujícími je považována za dostatečnou. Absolventi opět zdůrazňují náročnost programu (5). Jedna respondentka dokonce uvádí, že v době studia ji považovala za neúnosnou, ale dnes je za ni vděčná. Z metod výuky je oceňována interaktivní přednáška, tedy zapojení studentů do výuky. Učitelé poskytují dostatek podpůrných materiálů zveřejněných i na webu (2).

Za kvalitní je považován i obsah studia, předmětová skladba je považována za vyváženou. Oceňují strukturovanost přednášek při zdůraznění nejdůležitějších bodů probírané problematiky. Získané poznatky jsou považovány za prakticky využitelné.

Jsou zde zmiňovány i aspekty organizace výuky. Například je kladně hodnocena skutečnost, že uchazeč musí podstoupit přijímací zkoušky, čímž se eliminují velké rozdíly mezi uchazeči, jmenovitě jejich jazykovou úrovní. Kladně je hodnocena i frekvence výuky a jí daná intenzita – celý den jedenkrát za 14 dní (4), což je považováno za lepší než bloková výuka. Oceňován je i fakt, že výuka neodpadala, tedy její pravidelnost. Dvouleté studium je považováno za dostačující (2).

Respondenti považují za klad programu již tu skutečnost, že existuje, že mají možnost doplnit si kvalifikaci a že studium lze skloubit se zaměstnáním za předpokladu domácí přípravy. Opět je kladně hodnocena možnost setkávat se s kolegy.

Odpovědi na desátou otázku zahrnovaly pouze slabé stránky programu. Několik respondentů zmínilo převažující teoretickou výuku nad výukou praktickou, určitou odtrženost programu od praxe. Jmenovitě uvedli literaturu, kde je považováno za nesmyslné učit se seznamy literárních děl a autorů nazpaměť, v didaktice by uvítali více praktických aplikací k teoretickým postulátům a jeden respondent nebyl spokojen s rozdělením účastníků do skupin na didaktiku na základě toho, zda již mají v aprobaci jazyk či ne. Bylo také požadováno posílit výuku didaktiky (2). Pět respondentů uvedlo, že jim chyběl praktický jazyk nebo jemu adekvátní předmět. Gramatický proseminář by byla dobrá varianta, ale trval

pouze jeden semestr, bylo by třeba alespoň tři semestry. Opět se zde objevuje problematika výuky lexikologie, kdy výuka prováděná vyučující je považována za chaotickou. Mezi slabými stránkami programu se objevuje i absence konání pedagogické praxe a kontaktu s reálným školním prostředím. Jedna respondentka uvedla, že skladba programu vůbec nereflektuje skutečný stav a potřeby žáků ZŠ a SŠ.

Někteří respondenti zmiňovali nedostatečnou nebo naopak nadměrnou hloubku probírané učební látky. Nedostatečný prostor pro probíranou látku je v didaktice a fonetice a fonologii. Za nedostatečný je považován i prostor pro výuku reálií (2). Někteří respondenti předměty, které by vyžadovaly zvýšenou hodinovou dotaci, blíže nespecifikovali.

Připomínky se týkaly také studijních materiálů, které by měly být poskytovány všemi vyučujícími a zveřejněny na webu. Dále by bylo vhodné poskytovat některé materiály v zestručnělé podobě a s klíčem, neboť v seminářích není dostatek času pro kontrolu.

Několik připomínek se týkalo i doby konání konzultací. Pro čtyři respondenty nebylo vhodné úterý, proto navrhovali jiné dny: pondělí, pátek, sobota, kdy sobota by byla podle jejich názoru nejvhodnější. Dále se poznámky týkaly délky studia. Dva respondenti považují dva roky za nedostatečné. Jedna další respondentka navrhuje délku pět semestrů. Do oblasti organizace studia patří i názor, že by bylo třeba vybírat účastníky programu i podle jejich předpokladů pro výkon učitelského povolání. Navrhován je i menší počet účastníků ve skupině, což by umožnilo větší prostor pro diskuzi s vyučujícími.

Nově se v této otázce objevuje téma závěrečné práce a konzultanta, které se předtím nikdy nevyskytlo. Jedna respondentka uvádí jeho nedostatečnou oporu a vzájemný nesoulad mezi nimi a také nedostatečné informace o tom, jaký jazyk by měla v této práci užívat. To je problematika předmětu akademické psaní a tato výtky je výtkou tohoto charakteru jedinou. Tento problém byl řešen ve strukturovaném rozhovoru s respondentkou. Její námitka dle našeho názoru převážně pramení z její nedostatečné pozornosti věnované instrukcím, které katedra o závěrečné práci účastníkům poskytuje. Jedna negativní charakteristika od stejné respondentky se týkala také obtíží při hledání konzultanta pro závěrečnou práci, kdy katedra by měla poskytovat seznam konzultantů a ne aby si je museli respondenti vyhledávat sami.

Opakuje se zde opět již dříve zmíněné zastaralé vybavení učeben a celkově špatné podmínky pro výuku v Celetné ulici. Dále pak špatná komunikace s referentkou studijního oddělení a



také skutečnost, že by bylo vhodné nezasílat osvědčení poštou, ale připravit nějakou slavnostní příležitost, kde by bylo možno osvědčení absolventům předat.

V otázce číslo 11 se respondenti, jak již uvedeno dříve, vyjadřovali velmi stručně, často jednoslovně. Proto se této problematice budeme věnovat v rozhovorech. Nejčastější jednoslovné odpovědi týkající se významu vyučujícího byly: zásadní (10), podstatnou, obrovskou (3), důležitou (3), absolutní, klíčovou, nejvyšší, nejdůležitější, stěžejní. Několik poznámek uvádí, že katedra má dostatek kvalitních vyučujících. Upřesnění týkající se role vyučujícího zahrnovala dobrou připravenost na výuku (2, fonetika fonologie) a odbornost (3). Naopak opět zmiňují jako záporný příklad kolegyni vyučující syntax, kterou považují za profesionála odborníka, ale zároveň za vyučujícího, který jim dává najevo svoji nadřazenost. Za další důležitý rys považují schopnost vybrat z učiva to podstatné a umět to předat (3) stejně tak jako schopnost propojit teorii a praxi. Z dalších vlastností, které by měl vyučující mít, jsou uváděny systematickosti při probírání nové látky a dobře strukturovaná hodina, výuka, která poskytuje inspiraci pro práci účastníka programu, zápal, kterým učitel iniciuje zájem účastníka o obor. Jak uvádí jeden respondent, žák si vždy spojuje předmět s učitelem. Z obecně lidských vlastností je pak uváděna vstřícnost (2), ochota komunikovat. Jeden respondent také uvádí, že učitel musí být i herec.

#### 2.4.3.3 Polostrukturované rozhovory s účastníky programu CŽV

Jak již bylo řečeno dříve, polostrukturované rozhovory sledovaly dva cíle. Za prvé doplnit a vysvětlit nejasné informace z dotazníků respondentů, s nimiž byly rozhovory vedeny, a za druhé získat hlubší vhled do problematiky, která se bezprostředně dotýká navržení nového kurikula pro sledovaný program CŽV. Okruhy zde byly v podstatě dva: předmětová skladba dotyčného programu a role vyučujícího a jeho kvality, které vedou ke kvalitě programu.

Odpovědi respondentů zpětně verifikují poznatky získané v dotazníkovém šetření. Respondenti považují program za kvalitní, i když drobné výhrady existují. Za faktory, které určují kvalitu předmětu, považují především kvalitní učitele (viz dále), předmětovou skladbu programu a hloubku probíraného učiva. Problematika kvality programu však nebyla v polostrukturovaných rozhovorech záměrně hlouběji šetřena, pouze okrajově, spíše jako fenomén, který byl nedostatečně vysvětlen v dotazníkovém šetření a nebo jako fenomén, na který jsme v polostrukturovaných rozhovorech nevyhnutelně narazili.

Výrazně hlubší exkurz byl učiněn obecně do předmětové skladby programu jako celku. Při obecném pohledu respondenti považují předmětovou skladbu za dostačující, žádné předměty by nevynechali, všechny mají své místo a hrají svoji roli v daném systému, který považují za dobrý. Při rozhovoru na obecné úrovni neuvádějí žádné předměty, které by jmenovitě chtěli přidat nebo vypustit. Výjimkou byl respondent R2, lingvistický gurmán, který by přidal předmět sémantika. Respondenti vyzdvihují význam teoreticky orientovaných předmětů pro jejich každodenní učitelskou praxi. Jsou schopni získané teoretické poznatky do ní aplikovat. Díky pevnému teoretickému základu se cítí jistější před žáky a jsou schopni žákům vysvětlit jevy, které dříve nebyli schopni vysvětlit, nebo jednali víceméně intuitivně. Předměty, které jmenovitě uvádějí, jsou morfologie, syntax, lexikologie, fonetika a fonologie, objevují se i literatury a didaktika. V souhrnu tedy téměř všechny vyučované předměty, i když vztah ke každému z předmětů je u různých respondentů odlišný. Závisí na jejich dosavadní zkušenosti s angličtinou jako jazykem, jejich jazykové vyspělosti, skutečnosti, zda již pobývali dlouhodobě v zahraničí či ne, na jejich dosavadní učitelské praxi, na stupni našeho vzdělávacího systému, kde pracují, na jejich předchozím studiu a kvalifikaci, na jejich osobních preferencích a zájmech apod. Někteří si dovedou představit program například bez dětské literatury, ale nepovažují ji za nadbytečnou. Zde je jejich postoj velmi ovlivněn právě stupněm vzdělávacího systému, kde vyučují. Vztah k didaktice je pak značně ovlivněn jejich původní aprobací a dosavadními zkušenostmi s vlastní výukou anglického jazyka. Například respondent R1 s původní aprobací biologie – chemie uvádí, že s tak propracovanou oborovou didaktikou jakou má angličtina se u svých původních předmětů nikdy nesetkal a že díky takto propracované metodice je schopen i jako začátečník angličtinu dobře vyučovat.

Respondentka R4 s dvacetiletou praxí učitelky angličtiny by měla spíše zájem o nejnovější moderní metody a nové trendy ve vyučování cizích jazyků. Považuje didaktiku za nejdůležitější z teoretických předmětů. R3 s aprobací český jazyk – tělesná výchova považovala vzhledem k absolvování didaktiky v rámci denního studia za nepotřebnou, ale dnes uznává, že se tam naučila věci (aktivity), které v hodinách dodnes používá. Podle R4 a R5 výuka didaktiky obsahuje dvě složky: teoretickou a praktickou. Obě byly přítomny ve vyváženém poměru. Dokonce v seminářích byl i prostor pro diskuzi a výměnu zkušeností. Další by u didaktiky preferovali ještě více praktický přístup. R5 uvádí, že by bylo třeba se více v rámci studia didaktiky věnovat práci s učebnicí. R7 má zajímavý podnět na zvýšení počtu hodin didaktiky za účelem výuky jazyka užívaného v hodinách a na prezentaci pomůcek, které kolegové využívají, což považuje za nesmírně obohacující. Respondenti by

v obecné rovině doporučovali převážně vyšší hodinovou dotaci pro morfologii, syntax a lexikologii, někteří i akademické psaní a didaktiku. Na druhou stranu si ale uvědomují, že při dané délce studia se nelze ubírat cestou navýšení hodin. Pouze se někteří domnívají, že by bylo možné někde hodiny ubrat a přidat je jinému předmětu.

Po obecném exkurzu do předmětové skladby došlo k diskuzi o místě a roli některých předmětů v programu. Jednalo se o předměty, které byly uvedeny v dotazníkovém šetření.

Zde se již ukázalo, že absolventi postrádali předmět praktický jazyk, i postoj k tomuto předmětu se lišil. R1 například tvrdí, že praktický jazyk byl do určité míry zastoupen v gramatickém prosemináři, což je akceptovatelný fakt. Ti, kteří pobývali delší dobu v zahraničí tvrdí, že se bez takového předmětu obejdou (R1 a R3). Ti, kteří možnost delšího zahraničního pobytu neměli, se vyjadřovali, že podobně zaměřený předmět postrádali. Někteří respondenti uváděli, že měli jednosemestrální předmět gramatický proseminář, který částečně tuto absenci nahrazoval, ale zároveň uvádějí, že to bylo nedostatečné a orientované pouze na gramatiku. Navrhovali by větší hodinovou dotaci gramatického prosemináře. Předmět praktický jazyk je však považován za předmět komplexnější, zahrnující nejen gramatiku, ale i lexiku a lexikologii, fonetiku a fonologii v praktickém užití. Zároveň takový předmět zahrnuje i rozvoj všech řečových dovedností: poslechu, čtení, psaní a mluvení. Díky rozvoji psaní je v tomto předmětu pozornost věnována i stylistice, která sice přímo v rozhovorech jmenována nebyla, ale nepřímou z rozhovorů vyplývala silná nutnost jejího zavedení, která je dána každodenními potřebami učitelské praxe, především přípravou žáků středních škol k maturitní zkoušce, kde je vyžadováno umět napsat určité stylistické útvary. V rozhovoru R6 byla diskutována otázka dvou možných přístupů k výuce praktického jazyka: přístupu současného, komplexního s výukou gramatiky, lexikálního systému, stylistiky a s rozvojem řečových dovedností a přístupu starého, kdy praktický jazyk byl rozdělen na cvičení lexikální a cvičení gramatická. Respondentce by vyhovoval druhý přístup. Pro respondenta R2, velmi orientovaného na teoretické disciplíny, by zavedení předmětu praktický jazyk znamenalo omezení právě teoretických předmětů. Jemu lépe vyhovoval gramatický proseminář, procvičování na drilových cvičeních, ale vyžadoval zařazení cvičení na vyšší jazykové úrovni. Jazyková úroveň praktických cvičení byla předmětem rozhovoru s R2, R3 i R5. Respondentka R3 – vzhledem ke svému dlouhodobému pobytu v Kanadě – považuje výuku praktického jazyka na úrovni C1 podle CEFR za nízkou a nejlépe by jí vyhovovala výuka na úrovni C2. Obdobný postoj má i R5. R6 k dané problematice dodává, že když bude ovládat praktický jazyk, bude i lépe rozumět teoretickým předmětům a jmenuje morfologii a syntax.

Dalším předmětem řešeným v rámci rozhovorů byla dětská literatura. Obecně respondenti uvádějí, že se jedná o předmět, který nebyl pro ně stěžejní, ale zajímavý, který má v kurikulu programu svoje místo. V hodnocení tohoto předmětu se respondenti pohybují na pólech od velmi zajímavého univerzitního, akademického, vzdělaneckého uchopení dětské literatury a její role v literatuře vůbec, prezentují ji jako velmi zajímavý předmět, přes indiferentní postoj typu byla tam a má svoje místo, dále přes postoj typu já učím na střední škole a tam to nevyužiji, nebo některé děti dnes vyloženě nečtou, až k postoji, kdyby to tam nebylo, tak se nic neděje, ale svoje místo tam hraje. R3 pak uvádí, že by hodinami dětské literatury navýšila hodinovou dotaci morfologii, syntaxi a lexikologii. R7, která se zabývá výukou dětí, se domnívá, že tento předmět je pro učitele jejího typu velmi přínosný. Takže vlastně můžeme konstatovat, že i dětská literatura má ve sledovaném programu CŽV své místo a měla by tam být obsažena.

Poměrně velká pozornost byla věnována v rozhovorech roli a místu předmětu akademické psaní. Částečně zde byla věnována i pozornost jeho pojetí, kde ale jedno chybné pojetí v rozhovoru vysvětlila respondentka R6 (viz dále). Respondenti byli především dotazováni, zda si myslí, že akademické psaní by mělo být vyučováno na začátku programu nebo až na jeho konci, a také na roli tohoto předmětu. Respondenti R1, R3 a R5 tento předmět již téměř vytěsnili z hlavy, takže se k němu v podstatě nevyjádřili, zřejmě nemají ve vztahu k této disciplíně žádné negativní konotace. R3 poznamenává, že akademické psaní je v každodenní školské praxi nevyužitelné, že se využije pouze k psaní závěrečné nebo dizertační práce. R5 naopak poznamenává, že si vzpomíná, že ostatní účastníci programu vyžadovali, aby bylo více zaměřené na psaní závěrečné práce. Respondent R2 uvádí, že je jedno, kdy se tento předmět vyučuje. Velmi zajímavý pohled na akademické psaní vyjádřila respondentka R4, která je absolventkou ČZU, tedy přírodovědně orientovaného oboru, a studium ukončila před více než dvaceti lety. Je přesvědčena, že od ukončení studia se způsob psaní akademického textu velmi změnil a také, že způsob psaní akademického textu v přírodovědně orientovaném oboru je jiný než v oboru našeho programu CŽV a ještě u práce psané v anglickém jazyce. Vyjadřuje tedy názor, že takový předmět je významný, ale v absolvovaném pojetí poskytl malé množství informací. Byla by potřeba hlubší průprava. Sama hodně čerpala z internetu, ale v rámci předmětu se mohla naučit alespoň nějakému způsobu práce. Respondentka R7 hovoří o jeho kladném významu pro psaní závěrečné práce i pro psaní dílčích prací a úkolů. Respondentka R6 uvádí logickou argumentaci pro zařazení akademického psaní na konec programu, protože předtím, než začne studovat tento předmět, potřebuje dobře znát

gramatiku, což zvládne v kurzech zařazených předtím. Obdobný názor (argumentačně) sdílí i R7, i když neříká, že to musí být úplně na konec, ale do místa, kdy účastník začíná přemýšlet o závěrečné práci.

V rozhovorech s respondenty R2, R3, R5 a R6 zazněl již výše zmíněný požadavek výuky jednotlivých stylistických útvarů, které následně učitelé vyučují v kurzech praktického jazyka a jako přípravy pro výuku žáků k maturitní zkoušce. Respondenti vyžadovali, aby toto bylo vyučováno právě v rámci předmětu akademické psaní. Odpověď na tento problém dala R6 ve svém rozhovoru, kde uvedla, že akademické psaní je schopnost psát na akademické úrovni, zatímco psaní jednotlivých stylistických útvarů jako neformální dopis, recenze, vypravování, popis nemá být záležitostí akademického psaní, protože akademické psaní je formální útvar, zatímco dříve uvedené útvary jsou záležitosti stylu informálního nebo semiformálního.

Druhou poměrně hluboce diskutovanou oblastí je role a charakteristiky učitele vyučujícího v programu CŽV, které jsou důležité pro to, aby se program stal kvalitním.

V souladu s dotazníkovým šetřením všichni respondenti odpovídají, že role vyučujícího hraje v kvalitě programu naprosto klíčovou, primární roli. Všechny ostatní faktory jsou až na druhém místě. I skvělý program může být pokazen špatným vyučujícím. Respondenti opět poskytují výčet vlastností, který kopíruje nebo dále rozšiřuje vlastnosti uvedené v dotazníkovém šetření, blíže vysvětlují jejich důležitost a uvádějí konkrétní příklady předmětů a vyučujících, které považují v absolvovaném programu za kvalitní. Sumarizujme výsledky podle jednotlivých respondentů.

R1 uvádí, že vyučující musí mít smysl pro humor a zvládat umění nadsázky. Tyto vlastnosti byly typické pro vyučující americké literatury a akademického psaní. Dále musí umět vysvětlit složité věci jednoduchým způsobem, projev vyučujícího musí být systematický, strukturovaný a smysluplný, aby jasně formuloval myšlenky. Všechny vyučující považuje za erudované odborníky. Dále považuje za důležité, aby vyučující uměl pracovat s hlasem, aby mluvil hlasitě a pracoval s dynamikou hlasu. Na posledním místě ve svém výčtu (nikoliv podle důležitosti) uvádí důslednost. Žáci musí vědět, že za každý čin přichází konsekvence. Pozitivní nebo negativní. To platí i u vysokoškolského pedagoga i u studentů.

R2 uvádí takové vlastnosti jako je ochota komunikovat s účastníky programu a vstřícnost. Obě vlastnosti u vyučujících daného programu nachází. Za další vlastnost považuje přísnost, čímž myslí, že požadavky na účastníky mají být vysoké a nemají nic dostat „zadarmo“. U

vyučujících programu oceňoval i to, že, i když byli mnohdy mladší než samotní účastníci, nebáli se říci negativní věci, říci ne. Jak sama říká: „To udržovalo účastníky v tenzi.“

R3 uvádí dokonalou angličtinu, znát svůj obor a umět jej předat i za pomoci perfektní angličtiny. A uvádí několik vyučujících, kteří dle jejího názoru tato kritéria splňovali. Jako další kvality uvádí hezký vztah ke studentům, dobré vystupování a chování. Uvádí také, že jmenované vyučující považuje za kvalitní a velmi je oceňuje a také oceňuje předměty, které vyučují. Dvě další kvality jsou interaktivita vyučování a schopnost zodpovědět jakýkoliv studentův dotaz (zvláště v lexikologii a syntaxi byla vyučující doslova zavalována dotazy).

Pro R4 jsou důležité tyto kvality: učitel musí být fundovaný odborník, systematický profesionál, musí být empatický, charismatický, musí umět podnítit zájem studenta o předmět, studenty motivovat, zařadit i prvek humoru, měl by být ochoten vyhovět, ale neslevovat z požadavků. Všechny tyto charakteristiky byly v souhrnu u vyučujících daného programu nalezeny.

R5 uvádí, že vyučující musí být vždy připraven a být schopen zaujmout, projevovat nadšení. Pak studenti jeho předmět navštěvují. Důvodem pro návštěvu jeho hodin může být i skutečnost, že účastníkům poskytuje materiály, které mu pomohou a které by jinak neobdrželi.

R6 se o kvalitách vyučujících vyjadřuje ihned na začátku rozhovoru, kde uvádí, že kvalita oboru je vlastně dána vyučujícími a uvádí několik vyučujících, které považuje za kvalitní. Jako jejich charakteristiky uvádí skutečnost, že jsou odborníky ve svém oboru a že měli na účastníky vysoké nároky. Vysoké nároky, jež považovali v průběhu studia za překážku, nyní považují za klad, pozitivum, které program měl. Další charakteristikou dobrého vyučujícího, a tedy následně i programu, je schopnost jít do hloubky. Ta byla také přítomna. Uvádí, že k čemu je jazykový certifikát (např. z jazykové školy), který sice dokládá znalost praktického jazyka, ale nezaručuje znalost oboru. Takovým byl právě sledovaný program CŽV, který jde do hloubky. K dalším kvalitám patří dobrá úroveň komunikace. Také dobrá organizace hodiny a její časové zvládnutí.

Podle R7 by se vyučující v programu měl být schopen vyjadřovat ne příliš složitým, ale motivujícím jazykem, tak aby jeho jazyk byl srozumitelný. Dále oceňuje lidský přístup bez vyjadřování nadřazenosti (i to tam zažila). Při komunikaci se studenty by měl vyjadřovat trpělivost a vstřícnost a mít nadhled, ale ne na úkor odbornosti. Uvítala i smysl pro humor.

Velmi hodnotí kvalitu prezentací: náročnost, promyšlenost a připravenost, logický sled, který odpovídá sledu přednášky rovněž i skutečnost, že jsou opatřené zvukovým komentářem a obrazovým materiálem, kdykoliv jsou přístupné přes heslo. I toto určuje kvalitu programu. Uvádí kontrast na příkladu prezentací v americké literatuře (popsané výše) a v syntaxi.

Posledním tématem, které v rozhovorech zaznělo je téma délky studia. Absolventi, kteří se k této otázce vyjádřili se s výjimkou R7 domnívají, že by bylo účelné prodloužit délku programu o jeden semestr.

#### 2.4.3.4 Polostrukturované triangulační rozhovory s vyučujícími v programu CŽV

Jako součást empirického výzkumu proběhly i polostrukturované rozhovory s vyučujícími v tomto programu CŽV. Jejich úkolem bylo provést triangulaci názorů účastníků programu s vyučujícími a také doplnit názory účastníků o pohled druhé strany. Rozhovory se týkaly předmětové skladby programu a kvality vyučujících a jejího dopadu na kvalitu programu. Obecně lze říci, že ve velké většině se názory obou stran shodovaly. Někdy vyučující poskytovali jiný, informovanější pohled.

V obecné rovině, při stávající dálce programu považují vyučující předmětovou skladbu daného programu za vhodnou a dostačující a kopírující v hrubých rysech v redukované podobě skladbu předmětů denního studia. Jsou v ní zastoupeny všechny tři složky: lingvistická, literární a oborově didaktická. Účastníci programu dle vyučujících vítají pestrost programu a na rozdíl od studentů prezenčního studia i jeho teoretičnost, protože díky svým životním a profesním zkušenostem jsou si schopni propojit teoretickou stránku s každodenní školní praxí. Respondentka V2 (respondenty vyučující označujeme jako V1, V2, a V3) nepovažuje program za příliš módní a trendový, ale odpovídá obsahem i zaměřením potřebám účastníků programu.

Co se týká problematiky jednotlivých vyučovaných předmětů, na něž byly triangulační rozhovory zaměřeny, v první řadě jsme diskutovali otázku akademického psaní a jeho náplně. Problematiku náplně chápou učitelé podobně jako účastníci programu ve dvou směrech: jeho náplň a jeho alokace v rámci kurikula programu CŽV, ale zdá se, že jeho roli chápou poněkud intenzivněji než účastníci. Respondenti V1 a V3 obhajují alokaci předmětu na začátek studia

především tím, že má sloužit nejen úkolům napsání závěrečné práce, ale i jako příprava k psaní akademických esejů, které účastníci píšou v rámci studia britské a americké literatury. K tomu je umístění na konci studia nepřipraví. Respondentka V2 je i současnou vyučující tohoto předmětu, a proto jsme se věnovali této problematice hlouběji. Sama vidí dvojí možné pojetí akademického psaní. Za prvé je to orientace na psaní závěrečné práce a akademické eseje. Za druhé je to jakýsi úvod do akademického diskurzu jako takového. To znamená na vnímání akademického vyjadřování, směřování, strukturování myšlenek, formulace obsahů. To je směr, kterým se v současné době ubírá. V tomto ohledu má opodstatnění na začátku studia, ale raději by ho posunula do druhého až třetího semestru čtyřsemestrálního studia, tedy spíše ke konci programu.

Dalším diskutovaným předmětem byl praktický jazyk. Všichni respondenti ho považují za předmět zásadní, protože jeho absence velmi často zasahuje schopnost účastníků programu vyjádření se i porozumění čtenému i slyšenému textu, tedy schopnost produkce i recepce. Praktický jazyk pomáhá účastníkům harmonicky se rozvíjet. Neexistuje asi jednoznačně správné řešení, vždycky budou studenti nad i pod vyučovanou úroveň. Navíc těch, kteří mají zkušenosti s dlouhodobým pobytem v zahraničí je minimum. V2 uvádí, že při výuce akademického psaní, vidí, jaké problémy mají účastníci s vyjadřováním. Všichni respondenti se shodují v tom, že tento předmět hraje opravdu významnou roli a že je třeba ho zachovat. Při rozhovoru s V1 jsme diskutovali i roli gramatického prosemináře. Jak vyplývá již z jeho názvu, je zaměřen na gramatiku a na rozvoj pasivních dovedností, zatímco praktický jazyk zahrnuje komplexní přístup k jazyku a jeho rozvíjení. Respondentka V2 zmiňuje i možnost uznávání předmětu, pokud účastníci mají například složenou zkoušku na požadované nebo vyšší úrovni. Respondentka V3 by zvážila, při prodloužení doby trvání programu, zavedení gramatického prosemináře nebo navýšení hodinové dotace předmětu praktický jazyk.

Dále se rozhovory vedly i na téma dětské literatury. Respondenti V1 a V2 jsou vyučujícími literatury. Oba ale navrhuji rozdílná řešení, která však mají společné vyústění. V1 navrhuje místo dětské literatury zařadit didaktiku literatury, jakýsi aplikační kurz práce s textem na úrovni jak základní, tak i střední školy, spíše než se specificky orientovat na dětskou literaturu. V2 je naopak pro ponechání předmětu dětská literatura s odůvodněním, že má zpětnou vazbu od našich absolventů, kteří nepříliš často využijí autentické literární texty ve vlastní výuce, ale že dětská literatura má napojení i na literaturu pro dospělé a měla by být koncipována jako praktická příprava pro její využití ve výuce včetně práce s adaptovanými texty (graded readers), práce s literárním textem a s navedením účastníků programu na



vhodné zdroje materiálů, což stejně dle našeho výzkumu vyžadují. Respondentka V3 by ho zavedla jako předmět volitelný.

V rozhovoru s V3 došlo i na diskuzi o možnosti výuky stylistických útvarů. Tato respondentka se vyjádřila, že pokud účastníci tento předmět pro svoji praxi potřebují, pak by uvažovala o jeho zařazení v podobě volitelného předmětu.

V souvislosti s diskuzí o předmětové skladbě studia došlo i na otázku vhodné/ideální délky programu. Všichni tři respondenti se, i přes určité obavy spojené s konkurenceschopností kurzu, jeho cenou, délkou studia u nás a na jiných institucích, shodli na pětisemestrálním studiu. V1 uvádí, že v tomto semestru by měl být větší důraz kladen na volitelné předměty a na konzultace k závěrečné práci, tedy akademicky uvolněnější směřování výuky.

Posledním okruhem diskutovaným v rámci triangulačních rozhovorů byly charakteristiky vyučujících, které přispívají k tomu, že program CŽV je programem kvalitním. Opět sumarizujeme tyto charakteristiky podle jednotlivých respondentů.

V1 přikládá vyučujícímu v kurzech distančních nebo kurzech CŽV klíčovou roli (shodně s účastníky). Musí být dobrý motivátor (přímý i nepřímý), musí být profesionál, který dokonale ovládá svůj obor a umí ho učit na různých úrovních a pro různé typy studentů (dle zkušeností, věkové kategorie, motivace atd.). Měl by být přístupný dialogu, nebojí se jít do diskuze a umí obhájit svůj názor i před lidmi, kteří mají mnohdy delší zkušenosti než on sám a mnohdy mají i osifikované názory a životní postoje. V tomto prostředí již direktivní a frontální metody výuky nefungují.

V2 uvádí takové vlastnosti jako profesionalita a lidský přístup. Otázkou ale je, kam až má lidský přístup sahát, aby jej studenti nezneužívali a nepodváděli. Dále oceňuje vstřícnost vyučujícího a ochotu komunikovat s účastníky programu. Souhlasí i s takovými rysy jako systematickostí a strukturovanou výukou.

V3 vycházela ze svých vlastních zkušeností a za důležitou, ale zároveň i nejednoduchou kvalitu, považuje schopnost odhadnout, v jakém rozsahu obsah předmětu prezentovat, odhadnout, co ve své praxi budou potřebovat a pak zpětně, do jaké hloubky obsah od účastníků vyžadovat.

#### 2.4.3.5 Diskuze a shrnutí výsledků výzkumu

V této kapitole se budeme věnovat shrnutí jeho výsledků a jejich diskuzi, pokud již neproběhla při prezentaci výsledků.

Výzkumu se sice zúčastnilo menší množství respondentů, než jsme původně předpokládali, ale i přesto poskytuje zajímavý a inspirativní materiál důležitý pro zhodnocení kvality sledovaného programu CŽV, pro posouzení některých současných trendů ve vzdělávání, pro jejich implementaci do takového programu a pro designování plánovaného kurikula programu nového.

U zjišťování motivů účastníků ke studiu vlastně došlo k potvrzení některých očekávání z pilotáže, a sice toho, že účastníci do programu vstupovali z potřeby být kvalifikovanými učiteli anglického jazyka, tedy že potřebovali získat certifikát a v důsledku být využitelnější na trhu práce než před dobou jeho získání. Pro poskytovatele programu, tedy katedru a vlastně i fakultu, jsou pozitivní i motivy dokládající zájem o obor a výuku: zdokonalení se v anglickém jazyce, láska k anglickému jazyku, zájem o lingvistické disciplíny, chuť se vzdělávat a další. Pochopitelné jsou i důvody, které na základě kvantifikace získaných údajů následují za dříve uvedenými a které můžeme nazvat osobními a společenskými: snaha si něco dokázat, uživit rodinu, setkávat se s lidmi podobného ražení apod. Účastníci tedy většinou vstupují do programu jako motivovaní v obou formách motivace: vnitřní i vnější. Toto vše dokazovali někteří respondenti i v polostrukturovaných rozhovorech.

Zjišťování očekávání, která studenti měli, vlastně prostupuje všemi fázemi výzkumu. Při prezentaci výsledků výzkumu jsme sice sledovali komparaci očekávání uvedených v pilotáži a v samotném dotazníkovém šetření. V dotazníkovém šetření došlo k početnímu nárůstu četnosti v rámci některých kategorií. Největší nárůst nastal v kategorii VI. - přínos pro účastníky programu, kde frekvence narostla o 31,5% ve srovnání s pilotáží, což koresponduje s motivy, které vedly účastníky ke studiu tohoto programu. Na druhou stranu dochází k úplné absenci kategorií III. - organizace výuky, IV. vysokoškolský učitel a VII. - moderní technika a technologie, i když jsou někdy zmíněny v jiných otázkách či fázích výzkumu. Například kategorie VII - je spíše v dotazníkovém šetření či rozhovorech zmiňována v souvislosti s komunikací se studenty a respondentka R7 hovořila o důležitosti nahraných prezentací a jejich zpřístupnění pro studium účastníků programu: pro opakování, doplnění atd. probírané a studované látky, nikoliv jako očekávání. Domníváme se, že k posunu ve frekvenci a k rozdílu mezi pilotáží a výzkumem dochází hlavně proto, že v dotazníkovém šetření se o

očekávání respondentů zmiňují až v časovém odstupu od ukončení studia a prezentace očekávání tak mohla být posunuta na základě porovnání každodenních potřeb učitelů a obsahu studia. Nicméně očekávání opět ukazují, že účastníci programu do něho vstupují motivovaní. Jejich očekávání pak ukazují, jaké kvality, jaké charakteristiky programu jsou pro ně důležité, co by jim měl program poskytnout.

Naprostá většina respondentů pak uvádí, že jejich očekávání byla naplněna. Nikdo neuvádí, že očekávání naplněna nebyla. Několik respondentů se spíše kloní k odpovědi částečně. Nenaplněná očekávání nebo pouze částečně naplněná očekávání nejčastěji souvisí s předmětovou skladbou programu nebo pozicí určitého předmětu v rámci daného kurikula. Tím se myslí nedostatečná hodinová dotace nebo jeho časová alokace v rámci kurikula programu. Z výzkumu vyplývá, že absentujícími předměty jsou praktický jazyk a stylistika, i když v počáteční fázi výzkumu předmět nebyl takto nazýván. Respondenti se v souhrnu vyjádřili o časové dotaci jednotlivých předmětů jako nedostatečné vlastně u všech předmětů: morfologie, syntax, lexikologie, literatury, didaktika, reálie atd. Při nástinu nového kurikula bude tedy předmětem posouzení, které předměty opravdu vyžadují navýšit celkovou hodinovou dotaci, nebo kde lze využít obsahu předmětu jiného, kde se obsahy navzájem překrývají, doplňují, rozšiřují. V rámci výzkumu byla také vedena diskuze o pozici předmětu akademické psaní, kdy by měl být vyučován a o jeho pojetí. Výsledek nebyl zcela jednoznačný. Také byla vedena diskuze o zachování či vypuštění předmětu dětská literatura.

Bude tedy na rozhodnutí doktoranda, aby na základě detailní znalosti výsledků výzkumu a na základě mnohaletých zkušeností s výukou v programu, stejně tak na základě teoretických východisek této práce rozhodl o správném směru aplikace těchto oblastí do nového programu. Nutné bude také vyřešit otázku celkové délky programu. Nenaplněná nebo částečně naplněná očekávání se také vztahují k různé úrovni výuky jednotlivých vyučujících, což považujeme za přirozené a nevidíme v této oblasti problém, neboť toto bylo konstatováno v naprosto obecné rovině, žádný respondent neuvedl žádné bližší negativní charakteristiky jako například nepřípravenost na hodinu, záměrné zkracování hodin, atd.

Z kontextu celého výzkumu dedukujeme, že se spíše jedná o rozdílný přístup vyučujících k výuce, rozdílný učitelský styl, založený na lidských i profesních zkušenostech každého vyučujícího, na specifikách předmětu, na prioritách každého vyučujícího, na jeho zkušenostech s výukou na základní či střední škole. Jediné dvě konkrétní výtky se týkaly nezkušenosti začínající vyučující a postoje k žákům, tedy osobních charakteristik dané

vyučující. Jaká jsou pro tyto dvě vyučující řešení? Nezkušená vyučující se již stala vyučující zkušenou a současní studenti s ní problém nemají. V případě osobních charakteristik bude na zvážení vedení katedry, zda dotyčnou vyučující o tomto informovat.

Dalším problémovým okruhem řešeným v rámci výzkumu byla otázka kvality programu a faktorů, které tuto kvalitu ovlivňují jak pozitivním, tak i negativním směrem. Jako v případě naplněných očekávání, i zde se většina respondentů vyjádřila, že považují program za kvalitní. Za faktor určující jeho kvalitu považují jednoznačně vyučujícího. Proto byla dopadu vyučujícího na kvalitu věnována ve výzkumu dosti velká pozornost. Jak účastníci programu tak i vyučující se ve velké většině shodují na kvalitách, které by vyučující měl mít, i když někdy jsou kvality viděny z rozdílné perspektivy (účastník vs. vyučující), což opět považujeme za logické. Skutečnosti, které účastníci programu považují za ty, které negativně ovlivňují kvalitu, byly diskutovány dříve a jsou považovány za minoritní a některé již byly odstraněny, jiné budou odstraněny v blízké budoucnosti.

Silných stránek programu uvádějí účastníci opravdu velké spektrum. Na nich je třeba postavit nový program a skladbu vyučujících v něm. Je to především erudice vyučujících, jejich odborné znalosti, zkušenosti, lidský přístup a náročnost požadavků vůči účastníkům. Samozřejmě, že jsou uvedeny i slabé stránky programu, jejichž seznam je mnohem kratší. Nicméně i negativní charakteristiky je třeba vzít v úvahu. Některé je třeba vzít v úvahu při tvorbě nového kurikula programu (předmětová skladba, délka studia, přidělení počtu hodin jednotlivým předmětům). Nepochybně bude vhodné seznámit s těmito charakteristikami vyučující v programu, aby je mohli zakomponovat do své výuky. Nejzávažnějšími bude vztah mezi teorií a praxí ve výuce jednotlivých předmětů a umístění výukových materiálů na webu atd. Jako jedna ze slabých stránek bylo uvedeno i malé propojení mezi výukou v programu a každodenní školní praxí, čímž se myslí pedagogická praxe. Tuto námitku lze řešit v několika rovinách. Za prvé je to sledováním nahrávek reálných hodin (nebo jejich částí) s následnou reflexí, mikrovyučování s následnou reflexí nebo praxe ve školách. Námitka byla myšlena jako praxe ve školách. Program rozšiřujícího studia poskytovaný katedrou v devadesátých letech minulého století ihned po jejím obnovení tuto složku obsahoval. Zahrnuta byla jak náslechová praxe ve školách, tak i hospitace členů katedry v hodinách účastníků programu. Byla to zajímavá práce i zkušenost pro obě strany: účastníky i vyučující. Dnes je tento požadavek nerealistický vzhledem ke geografickým segmentům, ze kterých se účastníci rekrutují (Ostrava, Brno apod.), k malému počtu členů katedry a jejich pracovní vytíženosti.

Jak již bylo řečeno v této práci několikrát a jak vyplývá ze všech fází výzkumu, všichni jeho účastníci považují vyučujícího za faktor klíčový pro kvalitu programu se všemi ve výzkumu zmíněnými i nezmněnými charakteristikami. Je třeba, aby všichni vyučující si byli těchto charakteristik vědomi, znali je, byli s nimi seznámeni a aby je, ať podvědomě či cíleně, do výuky zařazovali a s nimi pracovali. Je zároveň i na vedení katedry, aby do programu zařazovalo kvalitní vyučující a aby kvalitu programu různými způsoby pravidelně monitorovalo. Tento výzkum je prvním obšrným, systematickým a ucelným pohledem na kvalitu programu CŽV z pohledu účastníka i vyučujícího a opírá se o teoretické základy – některé trendy ve vzdělávání dospělých a práci s nimi.

Na závěr této kapitoly jako shrnutí výsledků výzkumu je třeba říci, že všemi jeho fázemi prolíná prvek kvality programu a jejího určujícího elementu – vyučujícího, jeho osobnosti a jeho učitelské stylu. Ať položíme otázku nebo úkol ve výzkumu jakkoliv, vždycky se dostaneme k vyučujícímu a k jeho klíčové roli, ke stejným nebo velmi podobným kvalitám. Samozřejmě, že ve výzkumu byly řešeny i jiné otázky. Ve všech fázích výzkumu se nějakým způsobem stejná či podobná a blízká problematika objevila přímo či nepřímo, cíleně či nezáměrně, izolovaně, ale také provázaně, jako konsekvence dotazování o jiném příbuzném jevu. Toto nám umožnilo danou problematiku rozkrývat postupně, systematicky, většinou cíleně, a tak postupovat do větší hloubky a odhalovat nové aspekty sledované problematiky. Jak již bylo řečeno výše, i přesto, že odpovědělo pouze 22% dotázaných, shromážděné skutečnosti jsou dostačující k tomu, abychom zodpověděli výzkumné otázky a přikročili k závěrům výzkumu, na nichž budeme vytvářet design nového kurikula.

#### 2.4.3.6 Výzkumné otázky ve světle interpretace výzkumu

Před zahájením výzkumu jsme zadali pět výzkumných otázek. Jsou formulovány v části 2.1.4. Výzkum nám poskytl dostatečné množství materiálu, abychom na všechny mohli podat odpověď.

Otázka číslo 1 zněla: „*Nakolik byla naplněna očekávání, která účastníci programu CŽV měli?*“

Můžeme obecně konstatovat, že očekávání byla velkou měrou naplněna. Nemůžeme říci stoprocentně, ale i přes některé výše zmíněné výhrady můžeme být s mírou naplnění spokojeni. Co se týká neuspokojených očekávání, bude třeba je zvážit při designování nového

kurikula programu. Nenaplněná očekávání se většinou týkají absence nebo nedostatečné hodinové dotace předmětů, či jejich pozice v rámci rozvržení předmětů do ročníků. Neuspokojené očekávání malého pokroku v oblasti řečové dovednosti mluvení do značné míry také souvisí s předmětovou skladbou, ale i s osobní praxí v užití jazyka v reálném kontextu učitele kteréhokoliv jazyka a může být kompenzováno zavedením nových předmětů.

I na otázku číslo 2: „*Považují účastníci tento program za kvalitní? Proč a v čem?*“ můžeme podat velmi uspokojivou odpověď. Považují. Více než 75% respondentů odpovědělo ano, zbylí respondenti odpověděli ano i ne, což znamená, že je neuspokojily pouze některé aspekty programu. Aspekty, s nimiž nebyli účastníci spokojeni, se vztahují ke stejným okruhům jako neuspokojená očekávání, tedy k předmětové skladbě, nedostatečné hodinové dotaci, či jejich pozici v rámci rozvržení předmětů do ročníků. Tyto skutečnosti bude opět třeba zvážit při designu nového kurikula. Uvítali by také zlepšení poměru mezi teoretickou výukou a aplikací poznatků do praxe, což už není pouze záležitostí plánovaného kurikula, ale především kurikula realizovaného.

Na otázku číslo 3. „*Uspokojila předmětová skladba programu jejich očekávání a potřeby učitele anglického jazyka nebo je třeba provést nějaké změny?*“ musíme odpovědět z velké části ano, uspokojila. U některých předmětů (např. lexikologie, morfologie, syntax) je vyžadováno navýšení hodinové dotace. Zcela absentují předměty praktický jazyk a stylistika. Bylo řešeno pojetí a umístění předmětů dětská literatura a akademické psaní. Respondenti jsou si vědomi omezeného časového prostoru, který čtyřsemestrální program ČŽV poskytuje. Proto v této souvislosti vyvstala i otázka délky studia.

Na otázku číslo 4 „*Jaké kvality by měl mít vysokoškolský učitel, aby přispěl ke kvalitě programu?*“ poskytují respondenti obojí provenience (jak účastníci tak i vyučující) v zásadě shodné odpovědi, přičemž všichni se shodují na skutečnosti, že vyučující hraje v kvalitě programu klíčovou roli. Určitě stojí za to zde zopakovat ty vlastnosti, které z výzkumu vyplývají nejvýrazněji: odborná erudice, systematicčnost a strukturovanost jeho prezentací, schopnost propojení teorie a praxe, schopnost výběru relevantní kvantity učiva, lidský přístup apod.

Otázka číslo 5 zní: „*Jak je problematika obdobného studia řešena ve vybraných evropských zemích a jiných fakultách v ČR? Co lze aplikovat z obdobných forem studia ve vybraných evropských zemích a z jiných fakult v ČR do našeho programu?*“ První část otázky byla poměrně podrobně řešena výše. Co se týká druhé části otázky, pak se domníváme, že ze

zahraničních programů i z programů jiných fakult v České republice lze převzít mnoho věcí, ale také záleží na našich záměrech a cílech, kterých realizací programu chceme dosáhnout. Výzkum v této oblasti byl prováděn na vysokých školách, tedy akademicky orientovaných institucích. Všechny tyto instituce (včetně naší) nabízejí, alespoň podle plánovaného kurikula, akademicky orientované programy. Proto se budeme této „tradice“ držet i my a budeme designovat akademicky zaměřený program. Další věcí, která je inspirativní, je předmětová skladba programu. Bylo by zajímavé zavést některé předměty jako užití moderních technologií ve výuce, analýza diskurzu, problematika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami atd. To by ovšem znamenalo významné navýšení délky programu. Touto cestou ale katedra jít nechce. Při designování nového kurikula využijeme zkušeností se zařazením předmětu praktický jazyk a stylistika.

## **2.5 Závěry výzkumu**

Na základě všech fází výzkumu je zřejmé, že chceme-li akceptovat výhrady účastníků programu i zkušeností a názory vyučujících, musí nutně dojít k prodloužení délky studia. Ideální z pohledu tvůrce i realizátora kurikula by to bylo o dva semestry. To ale naše předchozí zkušenosti ani konkurenceschopnost takového programu neumožňují. Proto budeme designovat kurikulum jako pětisemestrální.

Díky prodloužení délky studia můžeme zavést nové předměty: praktický jazyk, stylistiku a volitelný seminář. Dále již nebudeme vyučovat předmět textová analýza. Předmět praktický jazyk bude vyučován namísto předmětu gramatický proseminář. Bude komplexněji a praktičtěji orientovaný a bude do praxe uvádět teoretické poznatky minimálně z předmětů morfologie, syntax, lexikologie, fonetika a fonologie. Při tvorbě sylabu pro tento předmět bude muset být věnována pozornost tomu, aby nedocházelo ke zbytečnému překrývání s druhým nově zaváděným předmětem stylistika. Ten bude designován jako absentující předmět, kde se vyučují především stylistické útvary požadované k maturitě na českých školách, eventuálně u mezinárodních jazykových zkoušek.

Prodloužení nám umožní posílit i hodinovou dotaci syntaxe a prodloužení výuky lexikologie o jeden semestr. Předmět didaktika zůstane bez posílení, ale vlastně k jeho posílení dojde zavedením předmětu literatura ve výuce. Předmět British + American studies bude vyučován pod názvem Anglofonní studia a jeho výuka bude přesunuta do posledního semestru. Dětská

literatura nebude vyučována jako samostatný předmět, ale v rámci předmětu literatura ve výuce, který nabude charakteru literárně – didaktického předmětu. Dětskou literaturu lze vyučovat i v rámci volitelného semináře. Dojde také k navýšení hodinové dotace americké literatury.

Předmět akademické psaní bude vyučován v prvním semestru. Jeho náplní bude především příprava na psaní akademických esejů. Akademické psaní orientované na přípravu závěrečné práce naopak bude vyučováno v posledním semestru. Bude se zaměřovat na jazykovou stránku závěrečné práce jako příkladu akademického textu i na jeho stránku formální.

Jak již bylo řečeno výše, nově zavádíme předmět volitelný seminář. Ten bude vyučován ve čtyřech dvouhodinových blocích, kdy jeden blok bude vždy věnován jednomu tématu, ale může i několik dvouhodinových bloků být věnováno problematice stejné. Na konci předchozího (čtvrtého semestru) bude účastníkům nabídnuto několik témat na výběr, z nichž ta nejaktuálnější, nejpotřebnější a nejpožadovanější budou zařazena do výuky. Předmět tak umožní katedře flexibilně reagovat na aktuální změny ve výuce cizích jazyků: lingvistiky, literatury i didaktiky, na nedostatky v programu aktuálně vzniklé, ale i na zájmy účastníků a vyučujících. Uvedme některé příklady možných volitelných předmětů: vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dopady na výuku anglického jazyka, kapitoly z dětské literatury, maturita z anglického jazyka a jiné. Vyučujícími mohou být členové katedry, odborníci z jiných kateder fakulty, ale i z jiných institucí.

## **2.6 Navržené kurikulum**

Na základě poznatků získaných studiem teoretické literatury z oblasti vzdělávání dospělých, některých aktuálních trendů ve vzdělávání dospělých i ve vzdělávání vůbec, na základě studia kurikulární teorie, studia o kvalitě vzdělávacího programu i o učitelích cizích jazyků a učitelích naukových předmětů a rovněž na základě analýzy výsledků všech částí výzkumu jsme dospěli k závěrům prezentovaným v kapitole 2.5. Výsledky a závěry jsou převedeny do níže uvedené tabulky, která představuje nové plánované kurikulum programu celoživotního vzdělávání oboru Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ a SŠ pro katedru anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.



### 1. ročník

Předmět	Zimní semestr P/S (68)	Letní semestr P/S (68)
Akademické psaní	0/12 Z	-
Praktický jazyk	0/12 Z	0/12 Z
Fonetika a fonologie	9/11 Z	8/10 Z, Zk
Britská literatura I	5/5 Z	4/8 Z
Morfologie	7/7 Z	6/6 Z, ZK
Didaktika I	-	6/8 Z

### 2. ročník

Předmět	Zimní semestr (66)	Letní semestr (68)
Praktický jazyk	0/12 Z	0/12 Z
Lexikologie	3/7 Z	3/5 KZ
Syntax	5/5 Z	7/9 ZK
Britská literatura II	5/5 ZK	-
Americká literatura	4/4 Z	5/9 ZK
Didaktika II	8/8 KZ	8/10 ZK

### 3. ročník

Předmět	Zimní semestr (50)	Letní semestr
Anglofonní studia	0/14 KZ	-
Literatura ve výuce	0/10 Z	-
Stylistika	0/10 Z	-
Seminář k závěrečné práci	0/8 Z	-
Volitelný seminář	0/8 Z	-

**Tabulka 19. Plánované kurikulum programu CŽV Anglický jazyk pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ**

V záhlaví každé tabulky a semestru uvádíme **P/S** – počet hodin přednášek a seminářů odučených v daném semestru. Číslo v závorce **(68)** pak znamená celkový počet hodin odučených v daném semestru. Zkratky umístěné vedle hodinové dotace znamenají zápočet – **Z**, zkouška – **ZK** a klasifikovaný zápočet – **KZ**.

Celkový počet odučených hodin za pět semestrů je 320, což převyšuje legislativou vyžadovanou minimální hodinovou dotaci pro tento typ programu CŽV.

Správnost aplikace teoretického studia i výsledků výzkumu nám ukáže případná realizace tohoto kurikula v praxi.

## **ZÁVĚR**

V této dizertační práci jsme se zabývali teoretickými i praktickými aspekty programu celoživotního vzdělávání Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ a SŠ, který Katedra anglického jazyka a literatury UK realizuje jako čtyřsemestrální. V této podobě ho nabízela v první polovině druhé dekády tohoto století. Dnes jej realizuje i nadále, ale výuka probíhá podle odlišného kurikula.

Cílem bylo zjistit, jak (a zda vůbec) jsou realizovány adekvátní programy celoživotního vzdělávání ve vybraných evropských zemích a podle jakých kurikulů se v nich vyučuje. Dále také zjistit, zda účastníci i vyučující ve sledovaném programu jej považují za kvalitní či ne a jaké pro to mají důvody. Kromě toho jsme také sledovali, jakou roli hraje vyučující v daném programu a jak jeho role přispívá ke kvalitě takového programu. Na základě zjištění ze studia teoretické literatury a na základě výsledků empirického výzkumu jsme navrhli modelové kurikulum pro program celoživotního vzdělávání.

Co se týká problematiky realizace adekvátních programů v zahraničí, bylo zjištěno, že v každé z těchto zemí existují způsoby, jak si rozšířit stávající aprobaci. Nemůžeme říci, že by cesty dosažení tohoto cíle byly shodné, ale vykazují shodné, podobné i odlišné rysy. Velmi odlišná v rámci sledovaných zemí je situace v Anglii, kde příprava budoucích učitelů byla do značné míry přesunuta do škol. Něco obdobného nevykazuje žádná z dalších sledovaných zemí.

Analýza a komparace kurikulů odpovídajících programů z institucí z České republiky i ze zahraničí ukázala, že kurikula sice vykazují odlišnosti, ale ty nejsou příliš velké, pohlížíme - li na ně jako na předmětovou skladbu. Co tato část výzkumu jednoznačně ukázala, je skutečnost, že všechny sledované instituce jsou akademicky orientovanými institucemi, a tudíž nabízejí akademicky orientované programy. To neplatí o Anglii, kde jsou tyto programy velmi prakticky orientované. Opět, kurikula jsou spíše tradičně zaměřená, a chtěli - li bychom

hlubší pohled do problematiky aplikace trendů, museli bychom se zabývat nejen plánovaným kurikulem, ale i kurikulem realizovaným a možná i dosaženým.

Výzkum mezi účastníky - absolventy programu CŽV - stejně tak jako mezi učiteli ukázal, že obě skupiny aktérů jej považují za kvalitní. Zároveň ukázal i drobné nedostatky, které již byly v podstatě odstraněny nebo odstraněny budou. Tyto nedostatky v žádném případě nesnižují kvalitu programu. Absolventi programu by jej doporučili i svým známým.

Obě skupiny aktérů jednoznačně považují vyučujícího za faktor, který hraje klíčovou roli v kvalitě programu. Jako vlastnosti, které by měl takový vyučující mít, uvádějí například systematičnost, odbornou erudici, dobrou znalost anglického jazyka, schopnost vybrat v látce podstatné věci a umět je prezentovat danému publiku, schopnost aplikovat teoretické poznatky v praxi. Vlastnosti zahrnují i lidské kvality jako například vstřícnost, nepovyšování se nad účastníky programu apod.

Velká pozornost byla věnována předmětové skladbě programu. V podstatě žádný z vyučovaných předmětů nepovažují účastníci za přebytný, i když si jej dovedou představit například bez dětské literatury. Vlastně u všech předmětů by považovali za pozitivní krok, kdyby byla navýšena v rámci kurikula jejich hodinová dotace.

Jednoznačně postrádají předměty praktický jazyk a stylistika, jehož úkolem by měla být výuka stylistických útvarů vyučovaných v rámci přípravy k maturitě z anglického jazyka nebo k mezinárodním jazykovým zkouškám. Jako akutní k řešení se ukázala nízká hodinová dotace předmětu lexikologie. Byla také vedena diskuze nad pojetím a časové alokaci akademického psaní. Tento problém je řešen v návaznosti na předmět stylistika.

Obě zainteresované strany se v podstatě shodly, že má – li dojít k naplnění požadavků v empirickém výzkumu zjištěných, je nutné, aby došlo k prodloužení délky trvání programu. Za ideální by jej považovali v šestisemestrální podobě. To je ale z různých důvodů v současné době nereálné, a proto je téměř všemi navrhována pětisemestrální podoba.

V závěru je nutné zdůraznit, že ve všech fázích výzkumu se ve větší či menší míře prokázalo, že teoretické postuláty prezentované studovanou literaturou, jsou aplikovatelné a jsou aplikovány v praxi. Projevilo se to ve stádiu pilotáže, v dotazníkovém šetření, v polostrukturovaných rozhovorech s účastníky programu i v triangulačních rozhovorech s vyučujícími. Výzkumné nástroje například potvrzují prezentované charakteristiky účastníků programu CŽV a jejich zvláštnosti stejně tak jako pedagogické zásady vzdělávání dospělých.

Prokazují i charakteristiky učitele cizích jazyků, kteří se zaměřují na studium a výuku toho, co P. Medgyes (1994) označuje jako „nosič“. Výzkum prokázal i důležitost nastavení a dodržování etických pravidel – kultury programu v oblasti vzdělávání dospělých. Ve výzkumu byly zmiňovány i profesní kompetence potřebné pro úspěšné zvládnutí učitelské profese. Týkaly se převážně nutnosti být připraven po stránce odborné i oborově didaktické. Při tvorbě nového kurikula se například ukázala nutnost systémového přístupu ke kurikulu a nutnost zapojení obou aktérů – účastníků programu CŽV i vyučujících - do jeho tvorby. Byla také prokázána důležitost mezipředmětových vztahů při jeho tvorbě. Empirický výzkum zároveň potvrdil i možnost různých pohledů (Mužikův i Bertrandův) na didaktický proces. Ve vztahu k hodnocení výuky a její kvality byla prokázána důležitost evaluace pro účastníky, vyučující i instituci (Katedru anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty UK). Zároveň se ale ukázalo, že v oblasti vzdělávání dospělých její metodika opravdu není příliš propracována. Všechny fáze výzkumu potvrdily, že vyučující v takovém programu CŽV hraje klíčovou roli pro kvalitu programu a také ukázaly, že zásady Delorsovy zprávy týkající se například vztahu učitel – žák, jsou důležité a že musí být v takovém programu implementovány.

Trendům zmíněných v předchozím odstavci pak ve výzkumu nejvíce dominovaly tři oblasti. Za prvé to byla oblast charakteristiky účastníků programu CŽV, jejich zvláštnosti, s tím spojené pedagogické zásady vzdělávání dospělých a etika programu. Zde se například potvrdilo, že vzdělávající se dospělí mají málo času, někteří nejsou obeznámeni s novinkami ve studovaném oboru a že mnohé od doby svých studií již zapomněli. Zároveň se také potvrdilo, že se mohou opírat o své životní a profesní zkušenosti, že mnozí jsou vysoce motivovaní ke studiu. Jako motivace ke studiu například působí skutečnost, že si mohou konstruovat své vzdělávání (časové rozložení zkoušek a zápočtů), dopředu znají kritéria pro hodnocení výstupů, znají vzorové testy, tedy náplň a rozsah zkoušky, je jim poskytována zpětná vazba. Ve vztahu učitel – žák se potvrdila preference partnerského vztahu, nikoliv vztahu nadřazenosti a podřízenosti.

Druhou oblastí je oblast kvality programu, která je zjištělná různými způsoby, například empirickým výzkumem. Výzkum mezi účastníky potvrzuje, že názor účastníků na kvalitu programu by měl být vedením katedry pravidelně sledován. Z empirického výzkumu jednoznačně vyplynulo, že sledovaný program považují za kvalitní, především po stránce obsahu jednotlivých vyučovaných disciplín. Za kvalitní považují i vyučující v programu, především z důvodů, které jsou v souladu se současnými trendy (důvody jsou vedeny níže).

Zároveň bylo konstatováno, že skutečnost, že v něm vyučují kvalitní vyučující, je důkazem toho, že vedení katedry mu přikládá vysokou důležitost.

Třetí oblastí byla právě oblast role vyučujícího pro kvalitu programu. Bylo potvrzeno, že vyučující hraje v kvalitě programu klíčovou roli. Klíčovou roli - v souladu se současnými trendy - hrají jeho osobní vlastnosti i jeho odborná erudice. Co se týká osobních vlastností, jedná se především o takové kvality jako lidský přístup, snaha pomoci a vyhovět účastníkům programu, ale přitom být náročný a neslevovat ze svých požadavků, ochota komunikovat s účastníky jak osobně, tak i přes elektronická média. V oblasti odborné erudice pak jsou to perfektní znalost vyučovaného předmětu i angličtiny, schopnost vybrat z obsahu to nejpodstatnější a umět to předat účastníkům. Důležitou charakteristikou odborné erudice je i umění propojit teoretické znalosti s jejich uplatněním v praxi. Na učiteli jsou oceňovány i jeho didaktické schopnosti a zkušenosti ze školské praxe. Všechny uvedené charakteristiky lze zařadit mezi současné trendy vzhledem k vyučujícím v programu CŽV.

Na základě teoretických materiálů a na základě výsledků empirického výzkumu bylo navrženo nové plánované kurikulum určené pro Katedru anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Jeho správnost může být potvrzena realizací v praxi.

## **Seznam používaných zkratk**

AJ – anglický jazyk

CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational training

CEFR – Common European Framework of Reference for Languages

CŽV – celoživotní vzdělávání

ČVUT – České vysoké učení technické

ČR – Česká republika

EACEA – The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency

EAEA – European Association for the Education of Adults

ECTS – European Credit Transfer System

EU – European Union

EURYDICE – evropská informační síť, která sbírá, sleduje, zpracovává a šíří spolehlivé a snadno srovnatelné informace o vzdělávacích systémech a o vzdělávací politice v celé Evropě

FHS UK – Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy

GTP – Graduate Teacher Programme

ISCED – International Standard Classification of Education

KS – Key stage

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NÖ – Niederösterreich

PGCE – Postgraduate Certificate in Education

QTS – Qualified Teacher Status

RVP – rámcový vzdělávací program

SCITT – School-Centred Initial Teacher Training

SŠ – střední škola

ŠVP – školní vzdělávací program

TDA – The Training and Development Agency for Schools

UCAS – The Universities and Colleges Admissions Service

UK – United Kingdom

UK – Univerzita Karlova

VŠCHT – Vysoká škola chemicko-technologická

ZŠ – základní škola

## **Seznam použitých zdrojů**

### **A -Literatura**

Bertrand, Y. (1998). Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál.

Cantor, J. A. (1992). *Apprenticeship and community college: Collaboration for tomorrow's workforce*. Final report. Bronx: Lehman College, City University of New York.

Cranton, P. (1992). *Working with adults*. Toronto: Wall & Emerson.

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Edge, J. (1988). Natives, speakers, and models. *JALT Journal*, 9(2).

*Evropský pedagogický thesaurus – European Education Thesaurus*. 1993. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. Státní pedagogická knihovna Komenského.

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hellus, Z. (2001). Alternativní pohled na kompetence učitelů. In E. Walterová (Ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (s. 44 - 49). Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
- Hendl, J. *Kvalitativní výzkum*. (2005). Praha : Portál.
- Hladílek, M. (2004). *Úvod do didaktiky*. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského.
- Chlup, O. (1965). *Pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Janík, T., Knecht, P. & Najvar, P., et al. (2010). *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido.
- Janíková, M., & Vlčková, K. (Eds.). *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. (2009). Brno: Paido.
- Kachru, B.B. (1992). World Englishes: approaches, issues and resources. *Language Teaching*, 25(1).
- Kofroňová, O. (2004). Teorie kurikula. In Walterová, E., et al., (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* (s. 229 – 236). Brno: Paido.
- Korthagen, F., et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Maslow, A. H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
- Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. Hong Kong: Macmillan Publishers Ltd.
- Mužík, J. (2004). *Androdidaktika*. Praha: ASPI Publishing.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. (2001). Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.



- Průcha, J. (2017). *Vzdělávací systémy v zahraničí. Encyklopedický přehled školství 30 zemí Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA*. Praha: Wolters Kluwer.
- Rabušicová, M., & Rabušic, P. (2008). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rampton, M. B. H. (1990). Displacing the „native speaker“: expertise, affiliation, and inheritance. *English Language Teaching Journal*, 45(2).
- Rýdl, K. (2003). *Inovace školských systémů*. Praha: ISV.
- Spilková, V., et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. (2002). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Starý, K., et al. (2008). *Učitelé učitelů. Náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha: Portál.
- Starý, K. & Chvál, M. (2009). In Janíková, M., & Vlčková, K. (Eds.). *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (s. 63- 82). Brno: Paido.
- Švec, V. (2001). Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů. In E. Walterová (Ed). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (s. 47 – 63). Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
- Thesaurus for Education Systems in Europe*. (2006). Brussels: Eurydice.
- Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. (1997). Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Váňová, M. (1997). *Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích*. Praha: ÚIV.
- Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vašutová, J. (2008). Specifika vzdělávání dospělých se zřetelem na profesní skupinu učitelů. In K. Starý, et al., *Učitelé učitelů. Náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru* (s. 89- 111). Praha: Portál.

Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál.

Walterová, E. (1994). *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita.

Walterová, E., et al., (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.

Zlámal, J. (2009). *Didaktika profesního vzdělávání v širším pedagogickém kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.

## **B – Onlinové zdroje**

Straková, Z. (2016). Teaching in the context of higher education. In Z. Straková (Ed.), *How to teach in higher education: selected chapters* (10 – 30). Dostupné z <http://www.publib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Strakova2>

### Anglie

Assessment based option to qualified teacher status. Dostupné z <http://www.glos.ac.uk/COURSES/TEACHERTRAINING/Pages/qts.aspx>

How to become a teacher in England. Dostupné z [http://www.ehow.com/how\\_7687187\\_become-teacher-england.html](http://www.ehow.com/how_7687187_become-teacher-england.html)

Structures of education and training systems in Europe. United Kingdom - England. 2009/10 Edition. European Commission. Dostupné z [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041\\_UKEngland\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_UKEngland_EN.pdf)

Teaching in the UK-how to obtain a teaching qualification and licence to teach in UK schools. Dostupné z <http://ezinearticles.com/?Teaching-in-the-UK---How-to-Obtain-a-Teaching-Qualification-and-Licence-to-Teach-in-UK-Schools&id=1792294>

## Česká republika

Plán studia (ZCU Plzeň). Dostupné z

[http://fpe.zcu.cz/study/celozivotni\\_vzdelavani/nabidka/rozsireni\\_kvalifikace/ajss2.html](http://fpe.zcu.cz/study/celozivotni_vzdelavani/nabidka/rozsireni_kvalifikace/ajss2.html)

[http://fpe.zcu.cz/study/celozivotni\\_vzdelavani/nabidka/rozsireni\\_kvalifikace/aj\\_zs.html](http://fpe.zcu.cz/study/celozivotni_vzdelavani/nabidka/rozsireni_kvalifikace/aj_zs.html)

Rozšiřující studium anglického jazyka a didaktiky pro 2. stupeň základních škol (Ostrava).

Dostupné z [http://ff.osu.cz/kaa/dokumenty/czv/czv-ajl\\_2st\\_zs-idk81.pdf](http://ff.osu.cz/kaa/dokumenty/czv/czv-ajl_2st_zs-idk81.pdf)

Vyhláška 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační

komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Dostupné

z <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>

## Finsko

Decree on the qualifications of educational staff No. 986/1998. Dostupné

z [www.oecd.org/education/preeschoolandschool/5328720.pdf](http://www.oecd.org/education/preeschoolandschool/5328720.pdf)

Degree Programme in English Language Subject Teacher Education. Dostupné z

<http://www.oulu.fi/education/education-programmes/englannin-kielen-aineenopettajan-koulutus#content-top>

Description for our degree programmes. English Philology and English Subject Teacher Education. Dostupné z <http://www.oulu.fi/englishphilology/node/11267>

Instructions for application to study as a non-degree visiting student. Dostupné

z <http://www.utu.fi/opiskelu/oppaat/visiting/#back>

Mikko Moilanen. E-mailová komunikace. E-mail: [mikko.moilanen@helsinki.fi](mailto:mikko.moilanen@helsinki.fi)

Non-degree supplementary studies - visiting students. Dostupné

z <http://www.utu.fi/en/studying/studies/visiting.html>

Structures of education and training systems in Europe. Finland. 2009/10 Edition. European Commission. Dostupné z

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041\\_FI\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_FI_EN.pdf)

Teacher qualifications. University of Helsinki, Centre for Continuing Education Palmenia.  
Dostupné z

[www.helsinki.fi/palmenia/kotka/apettajaksi/eng\\_screen.pdf](http://www.helsinki.fi/palmenia/kotka/apettajaksi/eng_screen.pdf)

Turkka Lavaste. Strukturované rozhovory prostřednictvím e-mailové komunikace. E-mail:  
[turkka.lavaste@helsinki.fi](mailto:turkka.lavaste@helsinki.fi)

Polsko

Anglistyka zaoczna. Dostupné z <http://www.wsjo.poznan.pl/studia/?id=10&slide=1>

Higher professional education. Dostupné z [www.nuffic.nl/en](http://www.nuffic.nl/en)

K. Grabos. Strukturovaný rozhovor prostřednictvím e-mailové komunikace. E-mail:  
[grabikpl@gmail.com](mailto:grabikpl@gmail.com)

Maciejowska. Strukturované rozhovory prostřednictvím e-mailové komunikace. E-mail:  
[dorota.maciejowska@uj.edu.pl](mailto:dorota.maciejowska@uj.edu.pl)

Nauczycielskie Kolegium Języków obcych w Opolu. Dostupné  
z <http://www.nkjo.opole.pl/nkjo/?ns=modules&pid=184>

Plan nauczania. Dostupné z <http://www.nkjo-rz.neostrada.pl>

Plan studiów. Dostupné z <http://www.univ.rzeszow.pl/wydzialy/filologiczny/instytut-filologii-angielskiej/plany-studiow/studia-niestacjonarne>

Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dostupné  
z [http://www.podyplomowe.uj.edu.pl/documents/1333504/4915309/17.01.2012\\_Rozp.MNiSW\\_standardy\\_ksztalcenia\\_dla\\_nauczycieli.pdf](http://www.podyplomowe.uj.edu.pl/documents/1333504/4915309/17.01.2012_Rozp.MNiSW_standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf)

Structures of education and training systems in Europe. Poland. 2009/10 Edition. European  
Commission. Dostupné z  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041\\_PL\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_PL_EN.pdf)

Studia Podyplomowe w Instytucie Filologii Angielskiej UL. Dostupné  
z [http://ia.uni.lodz.pl/teacher/?page\\_id=50](http://ia.uni.lodz.pl/teacher/?page_id=50)

Teacher training in Poland .(2009). Centrum Edukacji Nauczycieli w Koszalinie. Dostupné z [www.cen.edu.pl/grundtoig/system\\_naucz.pdf](http://www.cen.edu.pl/grundtoig/system_naucz.pdf)

Tertiary education-03-Poland-specific legislative framework. Dostupné z <http://tertiary-education.studentnews.eu/sewis.php?s=2328&pok=57788&cl=14553&id=317673>

Tertiary education-05-Poland-types of institution. Dostupné z <http://tertiary-education.studentnews.eu/sewis.php?s=2328&pok=57788&cl=14553&id=317674>

Uniwersytet Jagielloński - Kształcenie podyplomowe. Dostupné z <http://www.uj.edu.pl/dydaktyka/ksztalcenie-podyplomowe>

## Rakousko

Aufbauendes Studium zur Erlangung eines zusätzlichen Faches für das Lehramt an Hauptschulen. Dostupné z [www.phsalzburg.at/index.php?id=248](http://www.phsalzburg.at/index.php?id=248)

Curriculum für das Lehramtsstudium.(2011). Graz: Karl-Franzens-Universität. Dostupné z [www.uni-graz.at/angwww\\_la\\_curriculum\\_2011.pdf](http://www.uni-graz.at/angwww_la_curriculum_2011.pdf)

Das Erweiterungsfach. Dostupné z <http://lehramt.oehunigraz.at/question/das-erweiterungsfach/>

Dittfachstudium - Pädagogische Hochschule NÖ. Dostupné z <http://www.ph-noe.ac.at/studienangebot/zusaetliche-lehraemter/drittfachstudium.html>

EAEA country report on adult education in Austria. Helsinki 2011. Dostupné z [www.eaea.org/doc/pub/Country-Report-on-Adult-Education-in-Austria.pdf](http://www.eaea.org/doc/pub/Country-Report-on-Adult-Education-in-Austria.pdf)

Hauptschule, Pädagogische Hochschule Steiermark. Dostupné z <http://www.phst.at/paedagoginnen/fort-und-weiterbildung/aufbauende-studien/hauptschule/>

Mewald. Strukturované rozhovory prostřednictvím e-mailové komunikace. E-mail: [claudia.mewald@gmail.com](mailto:claudia.mewald@gmail.com)

Structures of education and training systems in Europe. Austria. 2009/10 Edition. European Commission. Dostupné z

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041\\_at\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_at_EN.pdf)

Tuition fees. Dostupné z

[http://oead.at/welcome\\_to\\_austria/education\\_research/study\\_in\\_austria/university\\_colleges\\_of-Teacher\\_education/tuitionfees/EN/](http://oead.at/welcome_to_austria/education_research/study_in_austria/university_colleges_of-Teacher_education/tuitionfees/EN/)

Slovenská republika

Študijný program na akademický rok 2012/2013. Dostupné

<http://vzdelavanie.uniza.sk/vzdelavanie/plany.php?f=8&t=Z&m=9&r=2&o=R&z=A> ,

<http://vzdelavanie.uniza.sk/vzdelavanie/plany.php?f=8&t=Z&m=9&r=1&o=R&z=A>,

<http://vzdelavanie.uniza.sk/vzdelavanie/plany.php?f=8&t=Z&m=9&r=3&o=R&z=A>

Učebný plán: učiteľstvo anglického jazyka a literatury. Dostupné z [www.ukf.sk](http://www.ukf.sk)

Predmety rozširujúceho studia. Katedra anglistiky a amerikanistiky FF UCM v Trnave. Zdroj – e-mailová komunikace s Evou Smetanovou. E-mail: [evka\\_smetanova@yahoo.ca](mailto:evka_smetanova@yahoo.ca)

## **Obrázky**

Obr. 1. Model motivace k učení dospělých dle Boráka (s. 21)

Obr. 2. Vztahy mezi přímými a nepřímými strategiemi (s. 26)

Obr. 3. Čtyři složky teorií vzdělávání (s. 39)

## **Tabulky**

Tabulka 1. Spojení Delorsových „čtyř pilířů“ ve vzdělávání a funkcí školy (s. 34)

Tabulka 2. Současné teorie vzdělávání dle Bertranda (s. 39)

Tabulka 3. Kurikulum programu CŽV Anglický jazyk pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ (s. 77)

Tabulka 4. Další programy CŽV v oblasti anglického jazyka v České republice (s. 97)

Tabulka 5. Rozdělení očekávání na kategorie (s. 110)

- Tabulka 6. Očekávání v rámci kategorie I – náplň výuky (s. 111)
- Tabulka 7. Očekávání v rámci kategorie II – oborová didaktika (s. 112)
- Tabulka 8. Očekávání v rámci kategorie III – organizace výuky (s. 113)
- Tabulka 9. Očekávání v rámci kategorie IV – vysokoškolský učitel (s. 114)
- Tabulka 10. Očekávání v rámci kategorie V – metody výuky na vysoké škole (s. 114)
- Tabulka 11. Očekávání v rámci kategorie VI – přínos pro účastníky programu (s. 115)
- Tabulka 12. Očekávání v rámci kategorie VII – moderní technika a technologie (s. 116)
- Tabulka 13. Rozdělení očekávání na kategorie v procentuálním vyjádření (s. 120)
- Tabulka 14. Složení respondentů dotazníkového šetření (s. 125)
- Tabulka 15. Důvody ke studiu v programu CŽV (s. 126)
- Tabulka 16. Porovnání frekvence kategorií očekávání v pilotáži a v dotazníkovém šetření (s. 127)
- Tabulka 17. Porovnání frekvence očekávání v kategorii VI – přínos pro účastníky program (s. 129)
- Tabulka 18. Porovnání frekvence očekávání v kategorii I – náplň výuky (s. 130)
- Tabulka 19. Plánované kurikulum programu CŽV Anglický jazyk pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ (s. 153)

## **Seznam příloh**

- Příloha 1. Informovaný souhlas (s. 168)
- Příloha 2. Dotazník I – nevyplněný (s. 169)
- Příloha 3. Dotazník II – nevyplněný (s. 171)
- Příloha 4. Samostatný písemný projev respondentů – příklad (s. 174)

Příloha 5. Dotazník II - vyplněný (s. 175)

Příloha 6. Přepis polostrukturovaného rozhovoru s účastníkem programu CŽV (s. 179)

Příloha 7. Přepis polostrukturovaného triangulačního rozhovoru s vyučujícím (s. 186)